



Language Education and Multilingualism

The LANGSCAPE Journal

**Vol. 4/2021:
Pluri- and Multilingualism
in Initial Language Teacher
Education and Training**

**Coordinated by:
José Aguilar, Stephan Breidbach, Christiane Fäcke &
Marie-Françoise Narcy-Combes**

<https://langscape.hu-berlin.de>
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19672>

Language Education and Multilingualism — The Langscape Journal Vol. 4/2021

Pluri- and Multilingualism in Initial Language Teacher
Education and Training

Coordinated by:

José Aguilar, Sorbonne Nouvelle – Paris 3
Stephan Breidbach, Humboldt-Universität zu Berlin
Christiane Fäcke, Universität Augsburg
Marie-Françoise Narcy-Combes, Université de Nantes

Layout and copy editing by:

Beate Kinzer, Eva Korn, Regine Schlößer



Table of Contents/Table des matières/Inhaltsverzeichnis/Contenido

Editorial (English)	1
Editorial (Français)	4
Editorial (Deutsch)	8
Editorial (Español)	11
 1. Virtuelle Projekte in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung: Empirische Analysen zu Translanguaging-Prozessen	
<i>Dagmar Abendroth-Timmer & Ramona Schneider</i>	15
 2. A Classroom-Based Investigation into Pre-Service EFL Teachers' Evolving Understandings of a Plurilingual Pedagogy to Foreign Language Education	
<i>Euline Cutrim Schmid</i>	35
 3. Linguistic Landscape Research: Inquiry on Societal Multilingualism in Pre-Service Language Teacher Education	
<i>Özlem Etuş</i>	57
 4. Etude des affordances pluri/multilingues pour la formation des étudiants en didactique des langues	
<i>Christelle Hoppe</i>	74
 5. Developing Multilingualism-Sensitive Teaching Competence in an Online Training Programme for In-Service Language Teachers	
<i>Alexandra Kemmerer, Carina Leonhardt, Heike Niesen, Britta Viebrock & Daniela Elsner</i>	95
 6. Plurilingual and Intercultural Education in the Republic of Croatia: Educational Language Policy and Teachers' Competence	
<i>Rea Lujić & Maja Pivčević</i>	111
 7. Preparing Student Teachers of Languages to Promote Plurilingual Competence	
<i>Michaela Rückl</i>	132
 Varia	
 8. L'autobiographie comme support d'une réflexivité enseignante sur l'accent: le cas du projet JEDA	
<i>Grégory Miras</i>	149

Language Education and Multilingualism

The Langscape Journal

Vol. 4

Editorial

José Aguilar, Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Stephan Breidbach, Humboldt-Universität zu Berlin,
Christiane Fäcke, Universität Augsburg & Marie-Françoise Narcy-Combes, Université de Nantes

Volume 4 of the Langscape journal offers a selective overview of the role and significance of pluri- and multilingualism in education and training contexts for teachers of modern language. Under the general heading of

Pluri- and Multilingualism in Initial Language Teacher Education and Training,

the volume presents contributions from an international and contrastive viewpoint. Different angles have been chosen in this context, e.g. European language policy and its orientation towards pluri- and multilingualism, didactic discourses on pluri- and multilingualism in the different European countries, discourses on intercomprehension, and the specific role of English.

The general aim is to investigate the role and pedagogy of pluri- and multilingualism in educational syllabi, including tertiary education, for example, at the level of study programmes (organization of teacher education, educational curricula or exams and assessment), or with regard to educational material and reflection on educational policy. The volume specifically focuses on the education and training of future language teachers.

The topic is approached from different points of view through research in psychology, sociology, politics, and linguistics. The contributions in this volume investigate various themes such as the organization of study programmes for language teachers, the objectives of the educational system, and developments in a variety of related fields, e.g. educational policies, learning tools, intercultural education, and teacher training. In brief, the articles presented take as their starting and reference point the following question: How are pluri- and multilingualism and pluri- and multiculturalism taken into account in the studies of future foreign language teachers?

The seven contributions in this volume testify to the diversity of views on and approaches to the subject. The articles are written in English, French, and German and discuss the role and significance of pluri- and multilingualism within initial language teacher education contexts in different countries: Germany, France, Croatia, Austria, and Turkey.

Dagmar Abendroth-Timmer and **Ramona Schneider** report on a study as part of a virtual project implemented by the University of Siegen and the Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Situated in the context of language teacher training, the study is based on data showing forms of translanguaging or different types of use of the semiotic repertoire. Starting from a review of the discourse on translanguaging, especially translanguaging in learning contexts and in multilingual virtual education contexts, the authors demonstrate examples of an individual, socio-cultural, cognitive, and emotional dimension of the phenomenon.

Euline Cutrim Schmid presents the results of an empirical study conducted with five teachers in EFL training who implemented the concepts of multilingualism and multilingual teaching in their classroom practice. The five case studies were carried out in four primary schools and one secondary school in Germany. The study discusses aspects concerning the development of teachers' cognition in the context of the implementation of English teaching sensitive to multilingualism, the challenges of introducing an innovative approach to language teaching, and the new skills needed in this context.

Özlem Etuş in her contribution reports on a research project on the linguistic landscape in the city of Istanbul. The project aims at helping future Turkish English teachers reflect on their own multilingual or plurilingual interactions and to question dominant monolingual or monocultural language policies in order to develop more inclusive teaching practices. The author analyses the role of self-reflection for future English teachers on societal multilingualism and its contribution to the development of professional identity, offering future directions for work on the linguistic landscape in the training of foreign language teachers.

Starting from the concept of affordance, **Christelle Hoppe** explores perspectives for the development of a comprehensive model of the pluri- and multilingualism of (future) teachers and the place to be given to plural approaches in initial language teacher training. The discussion also serves as an entry point to consider how certain characteristics of an environment or an artefact can elicit or shape specific types of learning behaviour. She argues that the concept of affordances can constitute a contribution to explore and analyse the possibilities of action offered from the observation of teaching practices in plurilingual contexts and support the development of a continuous reflective practice.

Alexandra Kemmerer, Carina Leonhardt, Heike Niesen, Britta Viebrock, and Daniela Elsner deal with the promotion of a professional competence that is specifically sensitive to multilingualism. Based on the Design-based Research approach, their project aims to develop and evaluate the design principles of online training for teachers. Next to presenting the preliminary evaluation results, the authors aim at a description of teachers' sensitivity to multilingualism as a professional competence at the beginning of their training. They discuss in which way the training design can contribute to the development of teacher trainees' continuous reflective practice.

Rea Lujić and Maja Pivčević studied the legal framework which determines the possibilities of setting up a plurilingual and intercultural education programme in Croatia and the contents of the programmes in pre- and in-service training of language students and teachers which allow such an approach. Further, they report on a survey among 180 language teachers, 51 teacher-training students, 23 language tutors, and 16 key professionals in the field of education on these approaches and their capacities to implement them in a teaching situation. The results allow to conclude on the feasibility of such an implementation to varying degrees at the legal and institutional level and in the representations of the people questioned.

Michaela Rückl presents the concept of an interdisciplinary thematic module for teacher education at the University of Salzburg. The module brings together linguistic, didactic, and educational studies perspectives on multilingualism. It also integrates practical phases in which the trainee teachers work as mentors with language learners in order to relate practical experiences to the fundamental aspects of the support-oriented diagnostics and plurilingual approaches. Based on data from accompanying longitudinal study, the potential of this educational framework is assessed.

Varia

Grégory Miras reports on a study carried out as part of a project, which aims to investigate the role of autobiographical reflective work on the transformation of the conceptualisation of the teaching of pronunciation in FLE among "novice teachers in action". Pronunciation teaching occupies a special place in the general landscape of language teaching, and it is noteworthy that language teachers, in particular "non-native speakers", can often feel illegitimate teaching it. Changing this perception and practices is not straightforward, and the author shows that if the autobiography makes it possible to highlight the links between the learner's story and his conceptions of the development of pronunciation, this tool should be linked with others (human mediation, autoscopy) to promote change in teaching practices.

Bibliography

- Abierta, A. (2015). Didáctica para el plurilingüismo en la formación de maestros: estudio empírico desde el Prácticum (Plurilingual didactics in teacher training: An empirical study from the training course). *Science Direct*, 43 (2), 94–101.
- Becker-Mrotzek, M. (2017). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann.
- Bernaus, M. (2007). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit*. Strasbourg: Council of Europe.
- Galligani, S. (2020). *Didactique du plurilinguisme et formation des enseignants. Contextes, dispositifs et perspectives*. Paris : CLE international.
- Garcia, O., Ibarra Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom. Leveraging Students Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon.
- Helot, C., & Erfurt, J. (2017). *L'éducation bilingue en France: Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Paris: Lambert-Lucas.
- Hinger, B. (2019). Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik im Lehr-/Lernkontext Studium und Universität. In: Fäcke, C., & Meißner, F.-J. (eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (359–362). Tübingen: Narr, Francke, Attempto.
- Hufeisen, B., & Lutjeharms, M. (eds.). (2005). *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr.
- Lucas, T. (eds.) (2011). *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators*. New York et al.: Routledge.
- Pérez-Peitx, M., & Sánchez-Quintana, N. (2019). Creencias de los docentes sobre la competencia plurilingüe. *Revista de la Universitat Politècnica de València*, 49. Retrieved June, 24, 2020, from: <https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/article/view/11460>.
- Rückl, M. (2018). Die Rolle von Lehrwerken für die Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums. Konzeption und Implementierung der Lehrwerkreihe *Romanische Sprachen interlingual lernen* im Kontext der neuen Lehrplanvorgaben für die österreichische Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29 (2), 160–191.

Language Education and Multilingualism
The Langscape Journal
Vol. 4
Editorial

José Aguilar, Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Stephan Breidbach, Humboldt-Universität zu Berlin,
Christiane Fäcke, Universität Augsburg & Marie-Françoise Narcy-Combes, Université de Nantes

Le volume 4 de la revue Langscape, revue scientifique en ligne à accès libre et à comité de lecture sera consacré à un sujet qui intéresse les chercheurs, les éducateurs et les étudiants :

**Pluri-/multilinguisme dans les études et dans la formation
des futurs professeurs de langues**

Le sujet du volume prévu est un aperçu de la pertinence du pluri-/multilinguisme dans la formation des enseignants de langues modernes dans une comparaison internationale. Différents axes de discussion sont pris en compte dans ce contexte : la politique linguistique européenne et son orientation vers le pluri-/multilinguisme, les discours didactiques sur le pluri-/multilinguisme dans les différents pays européens, les discours d'intercompréhension, ou enfin le rôle particulier de l'anglais.

Dans l'ensemble, il s'agit d'une réflexion sur la didactique du pluri-/multilinguisme dans les études et à l'université, par exemple au niveau des programmes d'études (organisation de la formation des enseignants, des parcours d'études ou des examens), au niveau du matériel pédagogique ou des réflexions fondamentales sur la politique éducative. Le volume se concentre donc sur la formation des futurs professeurs de langues.

Le sujet est abordé de différents points de vue à travers les recherches en psychologie, sociologie, politique et linguistique.

Le volume aborde les thématiques suivantes : l'organisation des études des professeurs de langues, les objectifs du système éducatif, les développements dans le domaine des politiques éducatives, le développement d'outils d'apprentissage, les développements dans le domaine de l'éducation interculturelle ainsi que les développements en formation des enseignants.

En résumé, les articles traitent de la question suivante, notamment en ce qui concerne les perspectives sur le plurilinguisme énumérées ci-dessus :

Comment le pluri-/multilinguisme et le pluri-/multiculturalisme sont-ils pris en compte dans les études des futurs enseignants de langues étrangères ?

Le volume 4 de *Language Education and Multilingualism* offre un aperçu des domaines de recherche sur le plurilinguisme et des développements récents dans les domaines sociaux, politiques et éducatifs. Les articles sont rédigés au choix en anglais, en français et en allemand. Les auteur.e.s présentent l'importance du pluri-/multilinguisme dans différents pays : L'Allemagne, la France, la Croatie, l'Autriche et la Turquie.

Les sept contributions abordent des thématiques variées qui témoignent de la diversité des regards portés sur le sujet.

Dagmar Abendroth-Timmer et **Ramona Schneider** exposent les résultats d'une étude dans le cadre d'un projet virtuel de l'Université de Siegen et de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Situé dans le contexte de la formation des enseignants de langues, elle s'appuie sur des données montrant des formes de productions translangagières ou différents types d'usage du répertoire sémiotique. Partant du discours international sur les processus translangagiers, surtout dans des contextes d'apprentissage et dans des contextes d'éducation virtuelle multilingue, les auteures présentent des exemples d'une dimension individuelle, socioculturelle, cognitive et émotionnelle des productions translangagières.

Euline Cutrim Schmid présente les résultats d'une étude empirique menée auprès de cinq enseignants en formation d'anglais langue additionnelle qui ont mis en œuvre dans leur pratique de classe les concepts de multilinguisme et d'enseignement multilingue. Cinq études de cas ont été menées dans quatre écoles primaires et un établissement secondaire en Allemagne. L'étude montre des aspects importants concernant le développement de la cognition des enseignants dans le contexte de la mise en œuvre d'un enseignement de l'anglais sensible au multilinguisme, les défis liés à l'introduction d'une approche innovante de l'enseignement des langues, et les nouvelles compétences nécessaires dans ce contexte.

Özlem Etuş décrit la recherche sur le paysage linguistique à Istanbul, dans le but d'aider les futurs professeurs d'anglais turcs à réfléchir à leurs propres interactions multilingues ou plurilingues et à remettre en question les politiques linguistiques monolingues ou monoculturelles dominantes afin de développer des pratiques pédagogiques plus inclusives. L'auteure analyse le rôle de l'autoréflexion des futurs enseignants d'anglais sur le multilinguisme sociétal et sa contribution au développement de l'identité professionnelle, offrant des directions futures pour le travail sur le paysage linguistique dans la formation des enseignants de langues étrangères.

En partant du concept d'affordance, **Christelle Hoppe** interroge la manière dont il peut contribuer à développer un modèle compréhensif des pluri/multilinguismes de (futurs) enseignants et de la place à accorder aux approches plurielles dans leur formation en didactique des langues. Dans ce domaine, il est aussi un point d'entrée pour envisager de quelle(s) manière(s) certaines caractéristiques d'un environnement ou d'un artefact peut susciter ou façonner des types de comportements spécifiques. Elle émet l'hypothèse que le concept des affordances peut constituer un apport pour explorer, analyser les possibilités d'action offertes à partir de l'observation de pratiques pédagogiques en contextes plurilingues et accompagner le développement d'une pratique réflexive continue.

Alexandra Kemmerer, Carina Leonhardt, Heike Niesen, Britta Viebrock et **Daniela Elsner** traitent de la promotion de la compétence professionnelle sensible au multilinguisme. En utilisant l'approche de recherche basée sur la conception (Design-based Research), leur projet vise à développer et à évaluer les principes de conception d'une formation en ligne pour les enseignants. La conceptualisation du projet sert à décrire la structure et les composantes du développement professionnel ainsi que sa mise en œuvre pratique. Dans cet article, les premiers résultats de la recherche donnent un aperçu de la compétence professionnelle sensible au multilinguisme des enseignants au début de la formation.

Rea Lujčić et **Maja Pivčević** ont étudié le cadre légal qui détermine les possibilités de mettre en place un programme d'enseignement plurilingue et interculturel en Croatie, les contenus des programmes en formation initiale et continue des étudiants et professeurs de langue qui permettent une telle approche, et ont interrogé les représentations de 180 enseignants de langue, 51 étudiants en formation des maîtres, 23 tuteurs en langues et 16 professionnels clés dans le domaine de l'éducation sur ces approches et sur leur capacités à les mettre en œuvre en situation

d'enseignement. L'analyse conclue à la faisabilité d'une telle mise en oeuvre au niveau légal, institutionnel et dans les représentations des personnes interrogées à des degrés variables

Michaela Rückl présente le concept d'un module thématique interdisciplinaire pour la formation des enseignants à l'Université de Salzbourg, qui rassemble des aspects du multilinguisme d'un point de vue linguistique, didactique et des sciences de l'éducation et intègre des phases pratiques dans lesquelles les enseignants en formation travaillent comme tuteurs avec des apprenants en langues afin de relier ces expériences pratiques aux aspects fondamentaux des diagnostics. À l'aide des données longitudinales d'une étude d'accompagnement, le potentiel de ce cadre pédagogique est évalué de manière factuelle.

Varia

Grégory Miras rend compte d'une étude, menée dans le cadre d'un projet porté par l'Université de Rouen Normandie à la demande de l'Organisation Internationale de la Francophonie, qui vise à questionner le rôle d'un travail réflexif (autobiographique) sur la transformation de la conception de l'accompagnement de la prononciation en FLE chez de « jeunes enseignants débutants en action ». En effet, la didactique de la prononciation occupe une place à part dans le paysage général de la didactique des langues, et il est notable que les enseignants de langues, en particulier les « non-natifs », se sentent le plus souvent illégitime. Changer cette perception et les pratiques ne va pas de soi, et l'auteur montre que si l'autobiographie permet de mettre en évidence des liens entre le parcours d'apprenant et les conceptions du développement de la prononciation, cet outil doit être mis en réseau avec d'autres (une médiation humaine, l'autoscopie) si l'on souhaite agir sur les comportements.

Bibliographie

- Abierta, A. (2015). Didáctica para el plurilingüismo en la formación de maestros : estudio empírico desde el Prácticum (Plurilingual didactics in teacher training : An empirical study from the training course). *Science Direct*, 43 (2), 94–101.
- Becker-Mrotzek, M. (2017). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster, New York : Waxmann.
- Bernaus, M. (2007). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education : A training kit*. Strasbourg : Council of Europe.
- Galligani, S. (2020). *Didactique du plurilinguisme et formation des enseignants. Contextes, dispositifs et perspectives*. Paris : CLE international.
- Garcia, O., Ibarra Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom. Leveraging Students Bilingualism for Learning*. Philadelphia : Caslon.
- Helot, C., & Erfurt, J. (2017). *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Paris : Lambert-Lucas.
- Hinger, B. (2019). Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik im Lehr-/Lernkontext Studium und Universität. Dans Fäcke, C., & Meißner, F.-J. (dir.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (359–362). Tübingen : Narr, Francke, Attempto.
- Hufeisen, B., & Lutjeharms, M. (dir.). (2005). *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen : Narr.

Lucas, T. (dir.) (2011). Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators. New York et al. : Routledge.

Pérez-Peitx, M., & Sánchez-Quintana, N. (2019). Creencias de los docentes sobre la competencia plurilingüe. *Revista de la Universitat Politècnica de València*, 49. Consulté le 24 juin 2020, à partir de <https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/article/view/11460>.

Rückl, M. (2018). Die Rolle von Lehrwerken für die Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums. Konzeption und Implementierung der Lehrwerkreihe Romanische Sprachen interlingual lernen im Kontext der neuen Lehrplanvorgaben für die österreichische Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29 (2), 160–191.

Language Education and Multilingualism

The Langscape Journal

Vol. 4

Editorial

José Aguilar, Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Stephan Breidbach, Humboldt-Universität zu Berlin,
Christiane Fäcke, Universität Augsburg & Marie-Françoise Narcy-Combes, Université de Nantes

Der vierte Band des *Langscape Journal* widmet sich dem für die Fremdsprachenforschung wie auch für zukünftige Lehrer*innen von Fremdsprachen zunehmend relevanten Thema:

Mehrsprachigkeit im Studium und in der Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrkräfte

Gegenstand dieses Bands ist ein exemplarischer Überblick über die Relevanz von Mehrsprachigkeit im Lehramtsstudium der modernen Fremdsprachen im internationalen Vergleich. Dabei sind verschiedene Diskussionsstränge berücksichtigt: die europäische Sprachenpolitik und ihre Ausrichtung auf Mehrsprachigkeit, fremdsprachendidaktische Diskurse zur Mehrsprachigkeitsdidaktik in einzelnen europäischen Ländern, Diskurse der Interkomprehension oder schließlich auch die besondere Rolle des Englischen.

Insgesamt geht es um eine Reflexion über Mehrsprachigkeitsdidaktik in Studium und Universität, z.B. auf curricularer Ebene (Organisation des Lehramtsstudiums, Studienverlauf oder Prüfungen), auf der Ebene der Unterrichtsmaterialien oder grundsätzlicher bildungspolitischer Reflexionen. Der Band fokussiert daher die Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrer*innen.

Das Rahmenthema wird in den versammelten Beiträgen aus verschiedenen fachlichen Perspektiven betrachtet, etwa aus psychologischer, soziologischer, politischer und linguistischer Perspektive. Die Beiträge widmen sich Fragen nach der Gestaltung des Studiums von Fremdsprachenlehrer*innen, den Zielsetzungen des Bildungssystems, Entwicklungen in der Bildungspolitik, der Gestaltung von Lernmaterialien sowie Fragen nach Entwicklungen im Bereich des interkulturellen Lernens und der Fremdsprachenlehrerbildung allgemein. Ausgangspunkt ist jeweils die Frage: Wie kommen Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Studium angehender Fremdsprachenlehrer*innen zum Tragen?

Die sieben Artikel spiegeln eine Vielzahl von Annäherungen an und Sichtweisen auf das Gesamtthema wider. Die Beiträge sind in Englisch, Französisch und Deutsch verfasst und diskutieren die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Ländern: Deutschland, Frankreich, Kroatien, Österreich und der Türkei.

Dagmar Abendroth-Timmer und **Ramona Schneider** präsentieren Ergebnisse einer Studie zu einem virtuellen Projekt der Universität Siegen und der Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Das Projekt ist im Kontext der Sprachlehrer*innenausbildung angesiedelt und basiert auf Daten, die Formen des *Translanguaging* und verschiedene Arten der Nutzung semiotischer Repertoires zeigen. Ausgehend von der aktuellen Diskussion zum *Translanguaging*, insbesondere des *Translanguaging* in Lernkontexten und in mehrsprachigen virtuellen Bildungskontexten, zeigen die Autorinnen Beispiele für eine individuelle, soziokulturelle, kognitive und emotionale Dimension des *Translanguaging* auf.

Euline Cutrim Schmid präsentiert Ergebnisse einer empirischen Studie mit fünf Lehramtsstudent*innen in EFL (*English as a foreign language*), die die Konzepte der Mehrsprachigkeit und des mehrsprachigen Unterrichts in ihrer Unterrichtspraxis umgesetzt haben. Es wurden fünf Einzelstudien in vier Grundschulen und einer weiterführenden Schule in Deutschland durchgeführt. Die Untersuchung zeigt wichtige Aspekte in Bezug auf die Entwicklung der Kognition von Lehrer*innen im Kontext der Implementierung eines mehrsprachigkeits-sensiblen Englischunterrichts, die Herausforderungen bei der Einführung eines innovativen Ansatzes für den Sprachunterricht und die neuen Fähigkeiten, die in diesem Zusammenhang benötigt werden.

Özlem Etuş beschreibt Forschungen zur Sprachlandschaft in Istanbul mit dem Ziel, zukünftigen türkischen Englischlehrer*innen dabei zu helfen, ihre eigenen mehrsprachigen oder plurilingualen Interaktionen zu reflektieren und die dominante monolinguale oder monokulturelle Sprachpolitik in Frage zu stellen, um eine inklusivere pädagogische Praxis zu entwickeln. Die Autorin analysiert die Rolle der Selbstreflexion angehender Englischlehrer*innen über gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und ihren Beitrag zur Entwicklung einer professionellen Identität und eröffnet Möglichkeiten der Integration der sprachlichen Landschaftsforschung in die Fremdsprachenlehrer*innenausbildung.

Ausgehend vom Konzept der Affordanz fragt **Christelle Hoppe**, wie dieses zur Entwicklung eines umfassenden Modells der Mehrsprachigkeit von (zukünftigen) Lehrern beitragen kann und welchen Platz pluralistische Ansätze in ihrer didaktischen Ausbildung einnehmen sollten. In diesem Bereich ist es zugleich ein Einstiegspunkt für die Untersuchung, wie bestimmte Eigenschaften einer Umgebung oder eines Artefakts bestimmte Verhaltensweisen hervorrufen oder formen können. Sie stellt die Hypothese auf, dass das Konzept der Affordanzen einen Beitrag dazu leisten kann, die Handlungsmöglichkeiten, die sich aus der Beobachtung pädagogischer Praktiken in plurilingualen Kontexten ergeben, zu erforschen und zu analysieren und die Entwicklung einer kontinuierlichen reflexiven Praxis zu unterstützen.

Alexandra Kemmerer, Carina Leonhardt, Heike Niesen, Britta Viebrock und Daniela Elsner befassen sich mit der Förderung von mehrsprachigkeits-sensiblen professioneller Handlungskompetenz. Unter Verwendung des Design-based Research Ansatzes zielt das Projekt auf die Entwicklung und Evaluierung der Designprinzipien für eine Online Lehrkräftefortbildung. Die Konzeption des Projekts dient dazu, die Struktur und die Komponenten der Fortbildung und deren praktische Umsetzung zu beschreiben. Die dargestellten Forschungsergebnisse geben Aufschluss über die Kompetenz von Lehrkräften in Hinblick auf Sensibilität für Mehrsprachigkeit zu Beginn der Fortbildung.

Rea Lujić und Maja Pivčević untersuchen den rechtlichen Rahmen, der die Möglichkeiten der Implementierung eines mehrsprachigen und interkulturellen Bildungsprogramms in Kroatien bestimmt, sowie die Inhalte der Programme in der Erstausbildung und Fortbildung von Sprachstudent*innen und -lehrer*innen, die einen solchen Ansatz ermöglichen. Sie erhoben zudem die Vorstellungen von 180 Sprachlehrer*innen, 51 Lehramtsstudent*innen, 23 Sprachtutor*innen und 16 weiteren Fachexpert*innen im Bildungsbereich zu diesen Ansätzen und ihre Fähigkeiten, sie in Unterrichtssituationen umzusetzen. Die Analyse kommt zu dem Schluss, dass eine solche Umsetzung auf rechtlicher und institutioneller Ebene und in den Darstellungen der Befragten in unterschiedlichem Maße möglich ist.

Michaela Rückl stellt das Konzept eines interdisziplinären Themenmoduls für die Lehrer*innen-ausbildung an der Universität Salzburg vor, das Aspekte der Mehrsprachigkeit aus sprachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive zusammenführt und Praxisphasen integriert, in denen angehende Lehrer*innen als Tutor*innen mit Sprachlernenden arbeiten, um diese Praxiserfahrungen mit grundlegenden Aspekten der Diagnostik zu verbinden.

Anhand von Längsschnittdaten aus einer Begleitstudie wird das Potenzial dieses pädagogischen Rahmens evidenzbasiert evaluiert.

Varia

Grégory Miras berichtet über eine Studie im Rahmen eines Projekts an der Universität Rouen Normandie im Auftrag der Organisation Internationale de la Francophonie, die darauf abzielt, die Rolle einer reflexiven (autobiografischen) Arbeit zur Transformation der Konzeption der Aussprachebegleitung in FLE (*Français langue étrangère*) bei „jungen angehenden Lehrern in Aktion“ zu hinterfragen. In der Tat nimmt die Didaktik der Aussprache einen besonderen Platz in der Sprachdidaktik ein, und es ist bemerkenswert, dass sich Sprachlehrer*innen, vor allem „Nicht-Muttersprachler*innen“, oft unrechtmäßig fühlen. Eine Änderung dieser Wahrnehmung und Praktiken ist nicht selbstverständlich, und der Autor zeigt, dass, wenn die Autobiographie Verbindungen zwischen dem Hintergrund des Lernenden und den Vorstellungen der Ausspracheentwicklung aufzeigt, dieses Werkzeug mit anderen vernetzt werden muss (menschliche Vermittlung, Autoskopie), wenn wir auf das Verhalten einwirken wollen.

Bibliographie

Abierta, A. (2015). Didáctica para el plurilingüismo en la formación de maestros: estudio empírico desde el Prácticum (Plurilingual didactics in teacher training: An empirical study from the training course). *Science Direct*, 43 (2), 94–101.

Becker-Mrotzek, M. (2017). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster, New York: Waxmann.

Bernaus, M. (2007). Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit. Strasbourg: Council of Europe.

Galligani, S. (2020). Didactique du plurilinguisme et formation des enseignants. Contextes, dispositifs et perspectives. Paris: CLE international.

Garcia, O., Ibarra Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). The Translanguaging Classroom. Leveraging Students Bilingualism for Learning. Philadelphia: Caslon.

Helot, C., & Erfurt, J. (2017). L'éducation bilingue en France: Politiques linguistiques, modèles et pratiques. Paris: Lambert-Lucas.

Hinger, B. (2019). Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik im Lehr-/Lernkontext Studium und Universität. In: Fäcke, C., & Meißner, F.-J. (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (359–362). Tübingen: Narr, Francke, Attempto.

Hufeisen, B., & Lutjeharms, M. (Hrsg.). (2005). Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. Tübingen: Narr.

Lucas, T. (Hrsg.) (2011). Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators. New York et al.: Routledge.

Pérez-Peitx, M., & Sánchez-Quintana, N. (2019). Creencias de los docentes sobre la competencia plurilingüe. *Revista de la Universitat Politècnica de València*, 49. Heruntergeladen: 24. Juni 2020, <https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/article/view/11460>.

Rückl, M. (2018). Die Rolle von Lehrwerken für die Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums. Konzeption und Implementierung der Lehrwerkreihe Romanische Sprachen interlingual lernen im Kontext der neuen Lehrplanvorgaben für die österreichische Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29 (2), 160–191.

<https://doi.org/10.18452/23391>

Language Education and Multilingualism

The Langscape Journal

Vol. 4

Editorial

José Aguilar, Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Stephan Breidbach, Humboldt-Universität zu Berlin, Christiane Fäcke, Universität Augsburg & Marie-Françoise Narcy-Combes, Université de Nantes

El cuarto volumen de *Language Education and Multilingualism*, revista científica con comité de lectura y de libre acceso, trata de un tema que interesará a investigadores.as, educadores.as y estudiantes.

Pluri-/multilingüismo en los estudios y en la formación de los futuros docentes de lenguas

El presente volumen propone una síntesis de la pertinencia del pluri-/multilingüismo en la formación de los.las docentes de lenguas modernas, a partir de una comparación internacional. Con idea de estimular el intercambio de ideas en relación con dicho contexto se prevén diferentes pistas: la política lingüística europea y su orientación hacia el pluri-/multilingüismo, los discursos didácticos en torno al pluri-/multilingüismo en los diferentes países miembros europeos, los discursos de intercomprensión, así como el papel particular del inglés.

De un punto de vista general, el volumen pretende suscitar una reflexión a propósito de la didáctica de pluri-/multilingüismo en contexto universitario, ya sea en relación con los contenidos de los programas (organización de la formación docente, de las especialidades o de la evaluación), con las herramientas y enfoques pedagógicos, o respecto a cuestiones fundamentales relativas a la política educativa. Sea cual sea el objeto particular de investigación, las propuestas del volumen se concentran específicamente en la formación de los.las futuros.as docentes de lenguas. Para ello se adoptan diferentes puntos de vista, como los que permiten, por ejemplo, las disciplinas de la psicología, la sociología, las ciencias políticas y la lingüística.

El cuarto volumen aborda así temas tales como: la organización general de la formación de los.as docentes de lenguas, los objetivos del sistema educativo, los avances en el terreno de las políticas educativas, el desarrollo e implementación de herramientas para el aprendizaje, iniciativas particulares en el campo de la educación intercultural, así como en la formación de los.as docentes.

En resumen, las propuestas de artículos se interesan explícitamente a la cuestión siguiente, incluyendo aspectos de los temas sugeridos, en relación con el plurilingüismo:

¿De qué manera se tienen en cuenta al pluri-/multilingüismo y al pluri/multiculturalismo en la formación de los.as futuros.as docentes de lenguas extranjeras?

En definitiva, el cuarto volumen de *Language Education and Multilingualism* propone un panorama de las orientaciones de investigación en torno al pluri-/multilingüismo así como de los avances sociales, políticos y educativos recientes. Los artículos están escritos en alemán, francés e inglés. Los.as autores.as ilustran el lugar del pluri-/multilingüismo en diferentes países: Alemania, Croacia, Francia, Austria y Turquía.

Los siete artículos que componen este cuarto volumen abordan diferentes cuestiones que reflejan los puntos de vista diversos que el tema central del número permite adoptar.

Dagmar Abendroth-Timmer y **Ramona Schneider** presentan los resultados de un proyecto virtual entre las universidades de Siegen y Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Dentro del contexto de la formación de docentes de lenguas, dicho proyecto se apoya en datos que sugieren la presencia de formas de translengua o bien diferentes tipos de uso de repertorios semióticos. Tomando como punto de partida el discurso internacional del translenguaje, y más precisamente del translenguaje en contextos de aprendizaje y de educación virtual multilingüe, las autoras muestran ejemplos de las dimensiones individual, sociocultural, cognitiva y emocional del translingüismo.

Euline Cutrim Schmid expone los resultados de un estudio empírico sobre cinco docentes de inglés como lengua adicional, en formación. Dichos/as docentes implementaron, en su práctica pedagógica de clase, los conceptos de multilingüismo y de enseñanza multilingüe. Los cinco estudios de caso fueron realizados en cuatro colegios de primaria así como en un centro de enseñanza secundaria en Alemania. El artículo muestra aspectos importantes en relación con el desarrollo de la cognición de los/as docentes en el contexto de la puesta en práctica de una enseñanza del inglés sensible al multilingüismo, a los desafíos relacionados con la introducción de un enfoque innovador para la enseñanza de las lenguas, así como a las nuevas competencias necesarias en dicho contexto.

Özlem Etuş describe la investigación en torno al paisaje lingüístico de Estambul, con el objetivo de ayudar a futuros/as docentes turcos/as de inglés a pensar en las interacciones multilingües o plurilingües en las que éstos/as participan. Dicha iniciativa debería permitir a los/as participantes que interroguen las políticas lingüísticas monolingües o monoculturales dominantes, con el objetivo de desarrollar una práctica pedagógica más inclusiva. La autora analiza el papel de la auto-reflexión de los/as futuros/as docentes de inglés respecto al multilingüismo, así la contribución de éste en el desarrollo de una identidad profesional, todo lo cual parece abrir nuevas direcciones en cuanto se refiere al estudio del paisaje lingüístico como contenido de formación de futuros/as docentes de lenguas extranjeras.

Tomando como punto de partida el concepto de *affordance* (Gibson 1979), **Christelle Hoppe** cuestiona la manera en la que dicho concepto puede contribuir al desarrollo de un modelo comprensivo de los pluri/multilingüismos de los/as (futuros/as) docentes, pero también favorecer una atención especial a los enfoques plurales en la formación en didáctica de las lenguas. Dentro de este campo, y según la autora, el concepto de *affordance* representa una puerta de entrada que puede conducir a visiones respecto a las maneras en que ciertas características de un entorno o de un artefacto, pueden suscitar o dar forma a tipos de comportamientos específicos. La autora propone una hipótesis, según la cual el concepto de *affordance(s)* puede constituir un elemento adicional, en función del cual sería posible tanto explorar y analizar las posibilidades de acción que se abren en torno a situaciones de observación de prácticas pedagógicas en contextos plurilingües, como acompañar el desarrollo de prácticas reflexivas continuadas.

Alexandra Kemmerer, **Carina Leonhardt**, **Heike Niesen**, **Britta Viebrock** y **Daniela Elsner** se interesan a la promoción de una competencia profesional sensible al multilingüismo. Gracias al empleo de un enfoque de investigación basado en la concepción (*Design-based Research*), el proyecto de las autoras tiene como objetivo el desarrollo y la evaluación de los principios de concepción de una formación en línea para docentes. La fase de conceptualización del proyecto permite la descripción de la estructura y de los elementos integrantes del desarrollo profesional, así como su puesta en práctica. En el artículo, que presenta los primeros resultados de un trabajo de investigación, se muestra un bosquejo de la competencia profesional sensible al multilingüismo de docentes que comienzan su proceso formativo.

Rea Lujčić y **Maja Pivčević** han estudiado varios aspectos que determinan las posibilidades de puesta en marcha de un programa de enseñanza plurilingüe e intercultural en Croacia. Precisamente, las <https://doi.org/10.18452/23391>

autoras han tenido en cuenta el marco legal, los contenidos de los programas de formación inicial y continua de futuros.as docentes de lengua, pero también han analizado las creencias de 180 docentes de lengua, de 51 futuros.as docentes estudiantes que reciben una formación, de 23 tutores.as de lengua y de 16 profesionales responsables en contexto educativo. El análisis que las autoras han llevado a cabo sugiere que es viable que semejante programa pueda implementarse, al menos en cuanto se refiere al marco legal et institucional, si bien los aspectos relativos a las creencias de los actores y actrices involucrados sugieren niveles de certidumbre variables.

Michaela Rückl analiza un módulo temático interdisciplinar destinado a la formación de docentes en la Universidad de Salzburgo, el cual reúne, de un punto de vista lingüístico, didáctico y próximo a las ciencias de la educación, aspectos del multilingüismo, a la vez que integra fases prácticas en las cuales los.as docentes que se forman trabajan como tutores.as de aprendientes de lengua, con el objetivo de relacionar la experiencia práctica con elementos fundamentales de los diagnósticos realizados. Gracias a una batería de datos longitudinales, correspondientes a un estudio, se trata de evaluar de manera factual el potencial del dispositivo pedagógico.

Varia

Grégory Miras propone un estudio, realizado en el marco de un proyecto pilotado por la universidad de Rouen Normandie, como respuesta a la demanda de la Organización Internacional de la Francofonía. Dicho proyecto tenía como objetivo interrogar el papel del trabajo reflexivo (y autobiográfico) de cara a la transformación de la manera en que “jóvenes docentes debutantes en acción” conceptualizan el trabajo de acompañamiento de la pronunciación en clase de francés lengua extranjera. La tesis propuesta por el autor es que la didáctica de la pronunciación ocupa un lugar aparte en el panorama general de la didáctica de las lenguas, de tal manera que es habitual que los.as docentes de lenguas, en particular los.as “no nativos.as”, se sientan ilegítimos.as. No resulta fácil modificar tal percepción, ni las prácticas que derivan de la primera. El autor argumenta que si bien la autobiografía permite la toma de conciencia de los vínculos entre las experiencias de aprendizaje de un individuo et las concepciones respecto al aprendizaje de la pronunciación, esta misma herramienta debe combinarse con otros (la mediación humana, la autoscopia), para así constituir una red, gracias a la cual una modificación del comportamiento parece posible.

Bibliografía

Abierta, A. (2015). Didáctica para el plurilingüismo en la formación de maestros: estudio empírico desde el Prácticum (Plurilingual didactics in teacher training: An empirical study from the training course). *Science Direct*, 43 (2), 94–101.

Becker-Mrotzek, M. (2017). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann.

Bernaus, M. (2007). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit*. Strasbourg: Council of Europe.

Galligani, S. (2020). *Didactique du plurilinguisme et formation des enseignants. Contextes, dispositifs et perspectives*. Paris: CLE international.

Garcia, O., Ibarra Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom. Leveraging Students Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon.

Helot, C., & Erfurt, J. (2017). *L'éducation bilingue en France: Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Paris: Lambert-Lucas.

Hinger, B. (2019). Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik im Lehr-/Lernkontext Studium und Universität. En Fäcke, C., & Meißner, F.-J. (Editores), Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik (359–362). Tübingen: Narr, Francke, Attempto.

Hufeisen, B., & Lutjeharms, M. (Editores). (2005). Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung. Tübingen: Narr.

Lucas, T. (Editores) (2011). Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators. New York et al.: Routledge.

Pérez-Peitx, M., & Sánchez-Quintana, N. (2019). Creencias de los docentes sobre la competencia plurilingüe. Revista de la Universitat Politècnica de València, 49. 24. junio 2020, disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/article/view/11460>.

Rückl, M. (2018). Die Rolle von Lehrwerken für die Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums. Konzeption und Implementierung der Lehrwerkreihe Romanische Sprachen interlingual lernen im Kontext der neuen Lehrplanvorgaben für die österreichische Sekundarstufe II. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 29 (2), 160–191.

Virtuelle Projekte in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung: Empirische Analysen zu *Translanguaging*-Prozessen

Dagmar Abendroth-Timmer, Universität Siegen (Siegen) & Ramona Schneider (Siegburg)

Abstract

Communication situations in multilingual projects are characterised by unequal linguistic competence of the participants – concerning L1 and/or other languages (LX). We will analyse data from a virtual project of the University of Siegen and the *Sorbonne Nouvelle – Paris 3* to see which use of semiotic repertoires or forms of translanguaging occur. For this purpose, we refer to the international discourse on translanguaging to analyse project data and elicit strategies of translanguaging (cf. García & Wei, 2014; Otheguy, García, & Reid, 2015; Wei, 2018).

Key terms: translanguaging; foreign language teacher education; digital learning

Résumé

Les situations de communication dans les projets multilingues se caractérisent par des compétences linguistiques inégales des participants – concernant la L1 et/ou d'autres langues (LX). Nous allons analyser des données provenant d'un projet virtuel de l'Université de Siegen et de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3 pour voir quels sont les différents types d'usage du répertoire sémiotique ou des formes de translinguisme. À cette fin, nous recourons au discours international par rapport au translinguisme pour analyser des données du projet et pour éliciter des stratégies de translinguisme (cf. García & Wei, 2014; Otheguy, García, & Reid, 2015; Wei, 2018).

Termes clés : translinguisme ; formation des enseignants de langues ; apprentissage numérique

1. Das universitäre Lehrprojekt

Das untersuchte Lehrprojekt CONFORME (cognition, émotions et médiations en formation des enseignants de langue) wurde 2014-2015 als binationales, mehrsprachiges, virtuelles Projekt in Kooperation der Universität Siegen und der *Sorbonne Nouvelle – Paris 3* durchgeführt. Insgesamt nahmen 54 Studierende beider Universitäten teil. Thematisch widmete sich das Projekt Emotionen und Selbstkonzepten in der Professionalisierung von zukünftigen Französischlehrenden für den Schulkontext in Deutschland und Französisch-als-Fremd- und Zweitsprache im französischen schulischen und außerschulischen Bildungssystem (Abendroth-Timmer & Schneider, 2016; 2018; Brudermann et al., 2018). Die Mehrsprachigkeit war auf mehreren Ebenen organisatorisch präsent: durch die mit 30 Sprachen¹ heterogene Zusammensetzung der Teilnehmer*innen sowie durch die

¹ Die Studierenden aus Deutschland mit den Pseudonymen Antonia, Emira, Laura, Leonie und Luisa, aus deren Daten nachfolgend zitiert wird, geben als L1 Deutsch an, die Studentinnen Emira und Leyla nennen Deutsch und Türkisch als L1. Von den Studierenden aus Frankreich, aus deren Daten zitiert wird, geben Julian, Lilie, Noah und Zoé als L1 Französisch an, Liz, Vero und Viola sprechen die L1 Spanisch, Mimi und Qiang nennen als L1 Chinesisch, Stella hat die L1 Arabisch und Leila Arabisch und Französisch. Von den insgesamt 54 Studierenden, die am Projekt teilgenommen haben, sprechen als L1 18 Personen Französisch, 11 Deutsch, 7 Chinesisch, je 4 Spanisch, Türkisch und Russisch, je 2 Portugiesisch, Arabisch und Englisch, je 1 Italienisch, Kreolisch und Persisch. Neben ihrer L1 beherrschen im Projekt 45 Studierende Englisch, 33 Französisch, 13

<https://doi.org/10.18452/23384>

Verwendung der vier Projektsprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch. So stand ein Teil der Projektmaterialien in diesen vier Sprachen zur Verfügung und die Studierenden waren frei, in welcher dieser Sprachen sie die Aufgaben bearbeiten und miteinander kommunizieren wollten. Die Sprachenwahl stand im Zusammenhang mit der mehrsprachigen Expertise des Teams. Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch waren auch als L1 und LX² relativ stark bei den Studierenden vertreten. Französisch stellte die gemeinsame Lingua franca der zukünftigen Französischlehrenden dar und wurde mindestens auf einem B2-Niveau oder sogar auf einem C-Niveau beherrscht. Weitere Sprachen konnten in der Planungsphase nicht antizipiert werden, da die Anmeldung der Studierenden kurz vor Projektstart stattfand. Die Studierenden wurden aber darauf hingewiesen, dass sie Texte in weiteren als den Projektsprachen für ihre Arbeit heranziehen konnten.

Die Aufgabe³ der Studierenden bestand u.a. darin, über eine Projektplattform sowie Kommunikationsmedien nach Wahl der Studierenden (Mail, Skype, Facebook etc.) in Teams von vier bis fünf Teilnehmer*innen beider Institutionen gemeinsame wissenschaftliche Synthesen zu verfassen. Für diese Synthesen reflektierten die Studierenden zunächst individuell und in der Gruppe folgende Fragen: „Mit welchen Lernenden würden Sie gerne zusammenarbeiten?“⁴ und „Gab es in Ihrem Sprachlernprozess Lehrende, die ein positives/negatives Vorbild für Sie waren?“⁵. Im Anschluss daran erfolgte die Lektüre der wissenschaftlichen Texte. Beim Verfassen der Synthese sollten die Studierenden die Eingangsfragen aufgreifen und sie mit theoretischen Konzepten aus den Texten verknüpfen.

Mit dem Ziel der Konzeption weiterer Projekte und im Lichte zunehmender Diskurse um postmoderne Sprachbegriffe wie dem *Translanguaging* ist es im Nachgang des Projektes interessant, dies unter einer neuen Fragestellung zu betrachten und zu untersuchen, ob und wie die Studierenden von ihren semiotischen Repertoires und den bereitgestellten Ressourcen Gebrauch machten. Entsprechend und auch auf Basis der in diesem Artikel präsentierten Auswertung wurde inzwischen ein Folgeprojekt mit dem Fokus auf Mehrsprachigkeit und *Translanguaging* pilotiert (vgl. ViMuLEnc Projekt, Abendroth-Timmer/Hennig-Klein, i.V.).

Nachfolgend wird daher der Diskurs um *Translanguaging* (vgl. Otheguy, García, & Reid, 2015; Wei, 2018) aufgegriffen. Es werden sodann Projektdaten analysiert (vgl. Schneider, 2020) um schließlich *Translanguaging*-Strategien zu ermitteln, die auf universitäre oder schulische Lehrprojekte übertragen werden können.

Spanisch, 9 Italienisch, 5 Deutsch, je 3 Finnisch, Japanisch und Koreanisch, 2 Portugiesisch, je 1 Tschechisch, Polnisch oder Vietnamesisch (s. a. Schneider, 2020, S. 150).

² Wir unterscheiden gemäß Dewaele (2018) zwischen L1 als erst gelernter Sprachen und LX als nachfolgend gelernter Sprachen.

³ Detailliertes Projektmaterial mit sämtlichen Aufgabenstellungen und Bewertungskriterien sowie bibliographische Angaben zu den bereitgestellten wissenschaftlichen Texten siehe Schneider (2020, S. 393-403) mit Erläuterungen in englischer und französischer Sprache.

⁴ Im französischen Original: *Avec quel type d'apprenants aimeriez-vous travailler ?*

⁵ Im französischen Original: *Y-a-t-il des enseignants qui vous ont fait une impression (dé)favorable au cours de votre apprentissage d'une langue ?*

2. Translanguaging

2.1 Translanguaging im Rahmen eines ganzheitlichen Kommunikationsmodells

Translanguaging ist ein Konzept pädagogischen Ursprungs (vgl. Williams, 1994) und bezogen auf die Hybridität von Sprachen und Kulturen verbunden mit der von Welsch (1999) initiierten Debatte um Transkulturalität. Es zielt die gleichwertige Stärkung mehrerer im Unterricht verwendeter Sprachen an und fokussiert die mehrsprachige Praxis der Lernenden (vgl. McAllister & Narcy-Combes, 2020, S. 62). Das Konzept folgt der Annahme, dass Spracherwerb immer ein integrativer Prozess ist, der sämtliche mehrsprachigen Ressourcen der Sprachnutzer*innen betrifft. Damit wird die Existenz von Einzelsprachen nicht negiert, sondern es wird der Fokus auf die mentale sprachliche Konstruktion und die Performanz der individuellen Nutzung eines komplexen semiotischen Repertoires im Sinne von *languaging* betont. Insofern versteht der *Translanguaging*-Ansatz „Mehrsprachigkeit [...] als ein Kontinuum, wobei keine klaren Grenzen zwischen den Sprachen angenommen werden. [...] Ausgangspunkt für sprachtheoretische Überlegungen ist damit nicht die als artifiziell zu verstehende kodifizierte Norm von Einzelsprachen, sondern der tatsächliche Sprachgebrauch in mehrsprachigen Kontexten“ (Gantefort 2020, S. 202). Es geht also um *doing languages* bzw. Sprachgebrauch als Handeln. Sprachlernbiographien werden als komplex und dynamisch verstanden, wobei die Grenzen zwischen L1 und weiteren Sprachen verschwimmen (vgl. García & Wei, 2014, S. 69). So entsteht durch Mobilitätsprozesse oder sich verändernde Bezugspersonen und Bezugskontexte (Bildungsinstitutionen, Arbeitsumfeld etc.) ein individuelles semiotisches Repertoire. Gemäß De Fina & Perrino (2013, S. 510) können daher weder Sprechgemeinschaften noch kommunikative Praktiken als homogen oder fest an Räume und Kontexte geknüpft werden. Meier (2017, S. 135) spricht von einem *multilingual turn* und stellt gemäß diesem Sprachbegriff fest:

In sum, an alternative understanding has developed over the last 35 years or so, which views languages [...] as an integrated, crosslingual, dynamic and multimodal semiotic system, as translocal and mobile resources owned by those who use them to engage in practice in a contact zone.

Auf Basis dieser Annahmen überschreitet das Konzept des *Translanguaging* die Vorstellung einer – auf der mentalen Ebene der Sprachnutzer*innen – klaren Abgrenzbarkeit von Einzelsprachen (McAllister & Narcy-Combes, 2020, S. 62) und es wird davon ausgegangen, dass diese translingualen Denkprozesse multimodal und nicht allein linguistischer Natur sind (vgl. auch Canagarajah, 2013, S. 6):

Language, then, is a multisensory and multimodal semiotic system interconnected with other identifiable but inseparable cognitive systems. Translanguaging for me means transcending the traditional divides between linguistic and non-linguistic cognitive and semiotic systems (Wei, 2018, S. 20).

Translanguaging-Prozesse werden somit sozio-konstruktivistisch und psycholinguistisch begründet. Dabei gibt es zum einen Studien, die *Translanguaging* in pädagogischen Kontexten und als von den Lehrenden gesteuerten Wechsel von Sprachen oder den identitätsstiftenden Einsatz der Sprachen durch Lernende beschreiben (z.B. Williams, 1994 oder Ekoç & Etuș, 2017), und zum anderen Studien, die aus soziolinguistischer Sicht kommunikative Alltagspraktiken in mehrsprachigen (Migrations-) Kontexten erfassen (z.B. Wei, 2018).

Translingualer Sprachgebrauch ist eine soziokulturelle Konstruktion (vgl. Otheguy, García, & Reid 2015; Thibault, 2017, S. 76) und sprachliche Praktiken sind in ihrer kontextabhängigen kommunikativen Funktionalität und nicht als abgeschlossene Systeme zu beschreiben. Nach Thibault (2017, S. 80) entsteht sprachliches Handeln (*languaging*) in einer „situated interactivity“; dabei greifen mehrsprachige Individuen auf die Komplexität ihrer semiotischen Repertoires zurück (vgl. Lewis, Jones & Baker, 2012, S. 655) und zwar auch, wenn sie in einem monolingualen Kontext kommunizieren (vgl. Wei, 2018, S.18).

Wir verstehen *Translanguaging* daher als ein ganzheitliches Konzept, denn „it highlights the importance of feeling, experience, history, memory, subjectivity, and culture“ (Wei, 2018, S.17). Vor allem wird der Fokus auf den dynamischen Schaffensprozess bei der situierten Verwendung des semiotischen Repertoires gelegt (ebd., S.17 mit Bezug auf Thibault, 2017; vgl. auch Meier, 2017, S. 139). In diesem Prozess entsteht ein *Translanguaging Space*, ein sozialer Raum von Individuen, die ihre jeweiligen sprachlichen und außersprachlichen Bezüge einbringen (vgl. García & Wei 2014, S. 25; Wei, 2018, S. 23). Insofern betrachten viele Studien zu *Translanguaging* auch die Rolle der Entwicklung (mehr)sprachiger Identitäten der Sprachnutzer*innen und zwar ebenso der Lernenden wie der Lehrenden (vgl. Etuș & Schultze, 2014, S. 274-276). Durch diesen ganzheitlichen Ansatz wird *Translanguaging* in seiner Bedeutung für Bildungskontexte hervorgehoben (García & Wei, 2014, S. 88).

2.2 *Translanguaging* in Bildungskontexten

Von den Sprachnutzer*innen aus betrachtet unterscheidet Wei (2018, S. 9) zwischen dem wie in 2.1 skizzierten soziokulturellen Ansatz sowie einem kognitiven Ansatz. Der kognitive Ansatz trägt der Bedeutung sprachlicher Ressourcen für den Prozess der Wissenskonstruktion eines jeden Individuums Rechnung. Er geht zurück auf erste Beobachtungen von Williams (1994) im Unterricht mit Kindern in Wales, die zwar den Ausführungen der Lehrkraft auf Walisisch folgten, aber hierauf überwiegend auf Englisch reagierten. Anstelle diese Praxis als defizitär zu beschreiben, wird sie in ihrer kognitiven Funktion für die unterrichtlich im Vordergrund stehenden fachlichen Problemlösungsprozesse als effektiv verstanden (vgl. Wei, 2018, S. 15). In einer weiteren Studie in diesem Kontext können bewusste sprachliche Scaffolding-Strategien durch die Lehrperson nachgewiesen werden (vgl. Lewis, Jones & Baker, 2012, S. 659). Dabei hat pädagogisch eingesetztes *Translanguaging* das Ziel, das semiotische Repertoire der Lernenden bewusst zu machen, zu nutzen und systematisch zu erweitern (vgl. ebd., S. 660). Dies entspricht einer transformativen Pädagogik, die Lernende darin unterstützt, individuelle translinguale Praktiken zu entwickeln:

But translanguaging is also a transformative pedagogy capable of calling forth bilingual subjectivities and sustaining bilingual performances that go beyond one or the other binary logic of two autonomous languages (García & Wei, 2014, S. 92).

Die Vorstellung einer transformativen Pädagogik meint zugleich ein kritisches Hinterfragen und die Veränderung eigener Haltungen und Praktiken sowie letztlich des gesellschaftlichen Systems, hier in Bezug auf Mehrsprachigkeit. In ihrer Interview-Erhebung von Studierenden in einem Tandemprojekt stellen McAllister und Narcy-Combes fest, dass gerade Lehrende diese Sicht auf Mehrsprachigkeit im Unterrichtskontext jedoch kaum vertreten:

The data shows that attitudes that are adverse to translanguaging are more often than not teacher induced due to a strict adherence to the tandem principle of reciprocity and a monolingual stance regarding keeping languages separate (McAllister & Narcy-Combes, 2020, S. 76).

Den oberflächlichen Versuch der Trennung von Sprachen im Unterricht merken auch Wenk, Mark, Rüßmann & Steinhoff (2016, S. 157) kritisch an. Sie können eine positive wechselseitige Wirkung der Integration von mehreren Sprachen in Lernsettings attestieren, in diesem Fall zur Schreibkompetenz in der Bildungssprache Deutsch und der Familiensprache Türkisch. Praktische Beispiele aus dem spanisch-katalanischen Kontext liefern auch Corcoll López & González-Davies (2016, S. 69 f.) für die sprachenvergleichende Arbeit (siehe Auswertung weiterer praktischer Beispiele in Hennig-Klein, 2021).

Benutzen mehrsprachige Personen, Lernende und Lehrende ihr semiotisches Repertoire im Sinne von *Translanguaging* und *Transculturating*, führt dies nicht zwangsläufig zu häufigerem Sprachwechsel oder zu sprachlichen Neuschöpfungen, sondern kann sich umgekehrt durchaus in (scheinbar) monolingualen Phasen äußern. Im Bildungskontext ist dabei eine mentale und identitätsbezogene Ebene bedeutsam.

Nachfolgend soll diese Vorstellung von *Translanguaging* anhand der Daten aus dem Projekt CONFORME im Hinblick auf die Besonderheiten von virtuellen Lernsettings im Kontext der Lehrer*innenbildung spezifiziert werden.

2.3 *Translanguaging* in mehrsprachigen virtuellen Bildungskontexten

Nachfolgend werden vier Dimensionen von *Translanguaging* vorgeschlagen: eine individuelle, soziokulturelle, kognitive und eine emotionale Dimension. Diese Dimensionen sind in der Literatur nicht neu, sollen hier aber bezogen auf das Untersuchungsfeld einer kontextuellen Ausdifferenzierung unterzogen werden. Dabei werden die einzelnen Dimensionen nicht einander untergeordnet, sondern bezogen auf ihren jeweils spezifischen Beitrag im Prozess des *Translanguaging* separat beleuchtet. Dies schließt die Berücksichtigung ihrer Wechselwirkungen ein (s. Abbildung 1).

Eine soziale und eine kognitive Funktion wurden bereits von Wei (2018) aus soziolinguistischer Sicht beschrieben, zugleich wird mit der Betonung der Ganzheitlichkeit von *Translanguaging* auf die Individualität dieses Prozesses Bezug genommen (vgl. García & Wei 2014, S. 67, 121). Etüş & Schultze (2014) sowie Ekoç & Etüş (2017) zeigen in ihren Studien, dass die individuelle Nutzung des semiotischen Repertoires im unterrichtlichen oder außerinstitutionellen Kontext immer auch Ausdruck von Identität als Mitglied einer Sprechgemeinschaft, als Peer in einer Lerngruppe oder im Verhältnis zur Lehrperson ist (vgl. ebd.). Dies birgt die Möglichkeit, auch gezielt seitens der Lehrperson die mehrsprachige Identität der Lernenden zu stärken (vgl. Welch, 2015, S. 85–87).

Wir betonen im Hinblick auf bi- und internationale Bildungskontexte den kulturellen Aspekt, der unseres Erachtens mit der sozialen Dimension verknüpft ist und eine Rolle in der Positionierung des Individuums im Verhältnis zu verschiedenen Sprechgemeinschaften in kulturell geprägten und virtuellen Kontexten spielt. Dies wird in unserem Modell als soziokulturelle Funktion von *Translanguaging* zusammengefasst. Insofern kann *Translanguaging* immer auch als *Transculturating* verstanden werden (vgl. Welsch, 2010, S. 47).

Hieran anschließend werden in unserem Modell eine individuelle und insbesondere auch eine persönlichkeitsbezogene sowie eine emotionale Dimension von *Translanguaging* aufgeführt. Dies eröffnet die Sicht auf emotionale Gründe für die individuelle Nutzung des semiotischen Repertoires und auf die aktive Partizipation der Teilnehmer*innen in mehrsprachigen virtuellen Projekten.

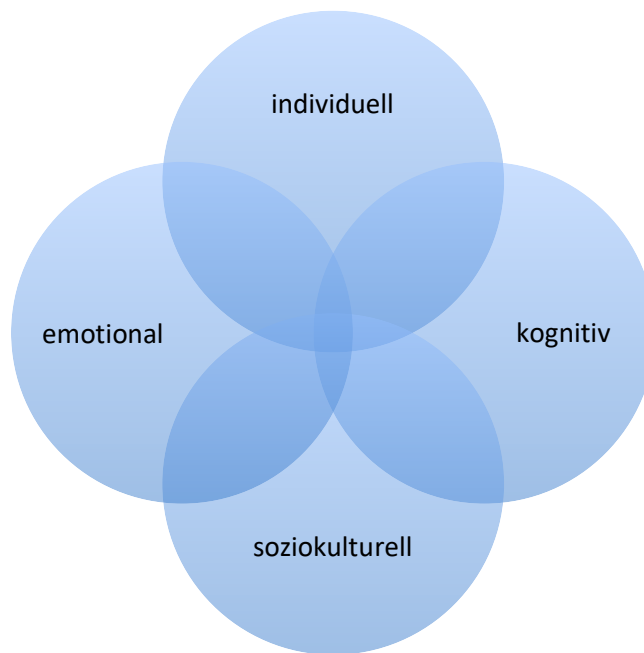


Abbildung 1: Dimensionen von *Translanguaging* in mehrsprachigen virtuellen Projekten

Die Einschätzung der individuellen sprachlichen Fähigkeiten in Abgleich mit der Annahme über die Kompetenzen der anderen Kommunikationspartner*innen führt zur spezifischen Nutzung des semiotischen Repertoires und der Wahl des Kommunikationsmodus (schriftlich / mündlich / Wahl eines spezifischen digitalen oder analogen Mediums). Einfluss nehmen hier die Persönlichkeit (Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit, Neurotizismus, auch „Big Five“ oder „OCEAN“⁶, vgl. Neyer & Asendorpf, 2018, S. 108–113) und die sprachlich-kulturelle Identität von Kommunikationspartner*innen⁷. Die soziokulturelle Dimension von *Translanguaging* dient dem Aufbau und dem Erhalt der Beziehung und der Interaktion über die Verwendung des semiotischen Repertoires auf der Basis kultureller Deutungsmuster. Hier ist auch die Rolle der kulturell situierten Sprachnutzer*innen in einer Gruppe und einer Institution relevant. Auch Vorannahmen über soziale und kulturelle Verhaltenserwartungen sind von Einfluss. Meier (2014, S. 60 f.) macht an einer Interviewstudie mit Lehrenden in einer bilingualen Schule folgende Aspekte der sozialen Funktion von *Translanguaging* sichtbar: Aufbau sozialer Verbundenheit, gegenseitiges *Tutoring*, Anerkennung verteilten Wissens, Kollaboration und Austausch zwischen den Lernenden zur gegenseitigen sprachlichen Unterstützung sowie Sensibilität für die Lernbedürfnisse der anderen Lernenden. Spezifische kulturelle Aspekte können sich in der Schwierigkeit zeigen, Verhaltensweisen der Peers zu deuten oder adäquate Arbeitsmaterialien zu verwenden.

Für die kognitive Dimension von *Translanguaging* ist entscheidend, wie umfassend das individuell eingeschätzte Sprachkönnen ist. Darüber hinaus ist bedeutsam, ob und wie es den Gruppenmitgliedern gelingt, theoretische Konzepte mehrsprachig-inhaltlich zu erfassen, einzuordnen und hierzu inhaltlich Stellung zu nehmen⁸. Dies zeigt sich in einer aktiven Partizipation und dem gegenseitigen Austausch

⁶ OCEAN steht für: *openness to new experience, conscientiousness, extraversion, agreeableness, neuroticism*.

⁷ Identität kann als Oberbegriff angesehen werden, wobei die Persönlichkeitsstruktur neben sozialen und kulturellen Aspekten einen Teilbereich darstellt (vgl. Krewer & Eckensberger, 1991).

⁸ Wir unterscheiden hier zwischen der normativen linguistischen Beschreibung von Einzelsprachen gegenüber der Sprachnutzung, die bewusst oder unbewusst auf das semiotische Repertoire zugreift. Ferner ist diese <https://doi.org/10.18452/23384>

(d.h. Rückgriff auf andere Lernende als sprachliche Expert*innen oder Übernahme der Rolle als sprachliche*r Korrektor*in) oder im Gegensatz dazu in der eigenständigen Arbeit unter Rückgriff auf Übersetzungstools und eventuell in einer kognitiven Überforderung und einer geringen Interaktion.

Schließlich wird die emotionale Dimension von *Translanguaging* durch Verunsicherungen, Vermeidungen von bestimmten Kommunikationsmodi oder der Anerkennung verschiedener Sprachen deutlich. Sprachnutzer*innen loben beispielsweise im Diskurs die Sprachkompetenzen der Kommunikationspartner*innen und stärken sie in ihrer Rolle für die Gruppe als Experte bzw. Expertin. Umgekehrt äußern sich Lernende vielleicht nicht zu ihren vielfältigen Sprachkenntnissen, weil sie sich nicht ausreichend kompetent fühlen, ihrem individuellen sprachlichen Repertoire einen geringen Wert beimessen oder ein geringes soziales Prestige ihres sprachlichen Repertoires annehmen (vgl. „verschämte Mehrsprachigkeit“, Hu, 2003, S. 285). Dies kann auch darin sichtbar werden, dass eine Sprache bevorzugt mündlich als schriftlich verwendet wird, da die Flüchtigkeit des Gesprochenen sprachliche Schwierigkeiten weniger manifestiert als ein geschriebener Text. Die emotionale Dimension ist somit häufig an Interaktionssituationen gebunden, in denen die Sprachnutzer*innen als soziale Akteur*innen auftreten und weist daher eine enge Verknüpfung zur sozialen Dimension auf (vgl. auch García & Wei 2014, S. 31 f.).

Virtuelle Begegnungssituationen zeichnen sich gegenüber Präsenzsituationen durch eine andere Kalibrierung von Nähe und Distanz sowie durch Vertrautheit gegenüber Fremdheitsempfinden aus (vgl. Prokopowicz 2019, S. 330). Je nach Medium hören sich die Kommunikationspartner*innen nur oder sehen sich auch bzw. kommunizieren zeitversetzt schriftlich. Auch hat ein internationales virtuelles Projekt einen zeitlichen und institutionellen Rahmen, innerhalb dessen die Kommunikationspartner*innen ihren Sprachgebrauch im Hinblick auf die kognitiven Projektziele, persönlich-identitätsbezogene bzw. emotionale Ziele und interaktional-soziokulturelle Ziele ausloten müssen. Nachfolgend soll dies anhand einiger Beispiele aus dem CONFORME-Projekt illustriert werden.

3. Beispiele für *Translanguaging* im Lehrprojekt

3.1 Forschungsdesign

Das virtuelle Lehrprojekt wurde von den Verantwortlichen in verschiedenen Studien untersucht. Dies bezog sich auf die virtuelle Aufgabenbearbeitung (Schneider, 2020), auf das Arbeitsformat von multikulturellen Tandems oder Gruppen und auf die Reflexion der berufsbezogenen Aufgaben, Emotionen und Kompetenzen (Abendroth-Timmer & Schneider, 2016; 2018; Brudermann et al., 2018; Xue & Schneider, 2015).

Das Thema *Translanguaging* war im Lehrprojekt kein für die fachdidaktisch thematische Arbeit der Studierenden explizit adressiertes Konzept. Das mehrsprachige Setting stellte aber ebenso wie der virtuelle Arbeitskontext den organisatorischen Rahmen dar. Andere Ergebnisse könnten erzielt werden, wenn *Translanguaging* zugleich das fachliche Thema wäre, über das sich die Studierenden in wissenschaftlichen Artikeln informieren und in Gruppen austauschen bzw. mehrsprachige Praktiken bewusst erproben (vgl. Abendroth-Timmer & Hennig-Klein, i.V.). Dies wäre für weitere Projekte in der Lehrer*innenbildung höchst relevant, um Lehrende zu befähigen, Lernenden in der Nutzung ihres semiotischen Repertoires zu unterstützen. Um solche Projekte zu entwickeln ist es von Interesse, den (translingualen) Sprachgebrauch in einem Setting zu analysieren, in dem die Studierenden nicht explizit

mentale Ebene von der Performanzebene, dem *language* zu unterscheiden. Das Konzept des *Translanguaging* steht daher nicht im Konflikt zur Existenz von Einzelsprachen.

mit diesem Ansatz konfrontiert wurden, um so von außen nicht provozierte monolinguale oder translinguale Strategien zu ermitteln. Für diesen Zweck wurde den folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

1. Wie setzen die Studierenden in dem mehrsprachigen Setting ihr semiotisches Repertoire bei der Bewältigung der gestellten Aufgaben ein? (Prozessdaten)
2. Welche Bewusstheit von Sprachgebrauch und Mehrsprachigkeit im Projekt haben die Studierenden? (Reflexionsdaten)
3. Wie kann auf Basis der definierten Dimensionen von *Translanguaging* die Kommunikation der Studierenden beschrieben und erklärt werden? (Prozess- und Reflexionsdaten)

Für die nachfolgende Analyse wurde die gesamte Datenbasis einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, um deduktiv in den vorhandenen Daten Momente zu ermitteln, die hierauf Antwort geben. Zum einen wurde auf die mit MAXQDA thematisch kodierten abschließenden Reflexionsberichte der Studierenden (n=48) (vgl. Burwitz-Melzer & Steininger, 2016) sowie auf die im Rahmen der Studie von Schneider (2020) erhobenen Interviews mit 20 Teilnehmenden (=Reflexionsdaten), zum anderen auf Prozessdaten der Interaktionen aller Teilnehmenden (n=53, verteilt auf zwölf Gruppen) in Gruppenforen, E-Mails, Chats und Audiokonferenzen zurückgegriffen⁹. Da die Studierenden in ihren Gruppen unterschiedliche Kommunikationsmedien nutzten, war die Datenbasis insgesamt heterogen (vgl. Abendroth-Timmer & Schneider, 2021)¹⁰. Die Gespräche lagen als EXMARaLDA-Transkripte vor. Ebenso wie bei den Interviews wurde nach dem einfachen Regelsystem nach Dresing & Pehl (2015) transkribiert.

Im Hinblick auf Frage 2 wurde besonders ergründet, wo und warum auf einer Performanzebene allein die Lingua franca Französisch erscheint, oder an welchen Stellen Studierende weitere Sprachen nutzen.

3.2 Individuelle Dimension von *Translanguaging*

Die individuelle Funktion von *Translanguaging* kann weniger in den Prozessdaten erfasst werden als vielmehr in den Überlegungen der Studierenden in ihren Reflexionsberichten und Interviews (vgl. Schneider, 2020, S. 140). D.h. hier legen sie ihre individuellen Begründungen für bestimmte Arbeits- und Kommunikationsformen im Projekt und auch ihre damit verbundenen Emotionen offen. Vornehmlich geht es uns hier aber um diese individuellen Sichtweisen und Entscheidungsprozesse bei der Nutzung des semiotischen Repertoires oder der Vermeidung von Mehrsprachigkeit.

Beispielsweise kann die mehrsprachige Situation zu einer kognitiven Belastung und zur Vermeidung der aktiven Partizipation an Gesprächen führen (9_Laura, I33)¹¹. *Translanguaging* erfolgt auch auf einer kognitiven Ebene, wenn einem Gespräch gefolgt wird und fachliche Konzepte erfasst oder

⁹ Zur Modellierung forschungsmethodologischer Herausforderungen in virtuellen mehrsprachigen Settings siehe Abendroth-Timmer & Schneider (2021).

¹⁰ So reichten z.B. nicht alle Teilnehmenden am Ende einen Reflexionsbericht ein und nur vier der zwölf Gruppen nutzten Audiokonferenzen zur Gruppenkommunikation (vgl. die ausführliche Datenübersicht in Schneider 2020, S. 129).

¹¹ Die Fundstellen setzen sich zusammen aus Gruppennummer, dem Pseudonym des Gruppenmitglieds, der Art der Datenquelle (C=Chat, I=Interview, M=Mail, RB=Reflexionsbericht, S=Skype) sowie der fortlaufenden Nummerierung der Textstelle in MAXQDA. Die Zitate sind in der Originalfassung abgedruckt und wurden weder sprachlich korrigiert noch übersetzt, wenn es sich um Beispiele in französischer Sprache handelt.

anderssprachlich abgeglichen werden. Dies ist ein offenbar belastender Prozess. Das fachsprachliche Gespräch in der Lingua franca Französisch stellt eine Schwierigkeit dar, deren individuelle Beurteilung dann zu einem geringeren Einbringen in das Gespräch führt. Weiterhin wird von den Studierenden reflektiert, dass durch die verschiedensprachigen Grundlagentexte die Inhalte in eine gemeinsame Sprache zu übertragen waren und dies ein komplexer Vorgang war. Dies erklärt eine Studentin wie folgt:

Ben, je prenais/je lisais, j'essayais de/de lire et de comprendre, c'est pas toujours facile parce que c'est de la traduction, donc des fois, j'ai des doutes parce que je me dis peut-être c'est pas ça qu'il voulait dire vraiment parce que c'est pas facile, le travail de traduction. (.) Mais je/j'ai essayé de prendre les éléments les plus essentiels, j'essayais de voir aussi sur internet si c'était juste ou faux pour ne pas mettre un peu de n'importe quoi. (.) Et voilà, j'organisais mes idées comme ça et (.) ça s'est passé dans la tête surtout, je/je notais pas/je note pas, je/je travaille comme ça dans ma tête. Et (.) voilà, c'est comme ça, j'organisais mes idées, je prenais les idées essentielles de chaque article et j'essayais de trouver une progression logique (8_Leila, I50).

Leila erläutert hier ihre individuellen Entscheidungsprozesse im Umgang mit der Sprachenvielfalt, der Wahl der Texte und der verwendeten Strategien. Eine andere Person kommt auf Basis dieser Komplexität dagegen zu der Erkenntnis, dass es besser sei, in einer Sprache zu bleiben, also in der Sprache zu lesen, in der auch geschrieben werde:

J'ai choisi les articles en français parce que si je lis en espagnol, je dois traduire en français, c'est plus difficile que de lire directement de/de traduire (dans l'autre langue ?)/pas traduire, mais rédiger dans la même langue de/non. En fait, je pensais plus difficile de parler que de/que d'écrire en langue étrangère. (7_Viola, I58).

Zudem zeigt sich die Bedeutung der jeweiligen Kommunikationsmodi (mündlich/schriftlich) im *Translanguaging*-Prozess. Bei einer anderen Studentin wird deutlich, dass die sprachliche Vielfalt der Texte zu ihrem individuellen Verstehensprozess und zu ihrer aktiven Partizipation an der Gruppendiskussion beigetragen hat:

Bei denen, die in der Synthese verwendet wurden. Ja. Da haben wir uns direkt darauf geeinigt [=dass nur französische Texte verwendet werden]. Das fand ich auch ein bisschen blöd, weil ich halt vorher schon die deutschen Texte gelesen hatte und dann hatte ich halt so ein bisschen das Gefühl, das war halt umsonst. Aber das war nicht schlimm, weil in der Diskussion konnte man das dann nochmal verwenden (9_Laura, I41).

Es ist interessant, dass zwar zunächst bisweilen bezüglich des schriftlichen Produkts gleich vorgegangen wurde, aber für die Bedeutungsaushandlung in der mündlichen Diskussion das Wissen aus anderssprachigen Fachtexten eingebracht wurde. Der Rückgriff auf wissenschaftliche Artikel in der L1 erfolgt recht häufig, da die Studierenden die theoretischen Konzepte in ihrer L1 besser erfassen konnten (3_Vero, I55; 7_Lilie, I44). Die fast ausschließliche Verwendung des Französischen in den Diskussionen und schriftlichen Textprodukten begründen die Studierenden mit dessen Status als Lingua franca, der nicht explizit verhandelt wurde. Die insgesamt große Gruppe der in Frankreich eingeschriebenen Studierenden waren zudem mit der Textsorte Synthese sehr vertraut.

In den angeführten Beispielen äußert sich ein Abwägen zwischen den individuellen Kompetenzen und Bedürfnissen mit der gegenseitigen Rücksichtnahme (soziokulturelle Funktion). Von Interesse ist die Tatsache, dass die Fragen der Übertragung von einer in eine andere Sprache nicht unbedingt für eine gemeinsame inhaltliche Diskussion genutzt werden. Neben der unterschiedlichen Bedeutung der sprachlichen Kompetenzen (Lesen, Schreiben, dialogisches Sprechen) manifestiert sich die kognitive

Dimension von *Translanguaging*, wenn es um die mentale Organisation der Inhalte in Texten und Gesprächen geht. Hierauf wird nachfolgend eingegangen.

3.3 Kognitive Dimension von *Translanguaging*

Die kognitive Dimension von *Translanguaging* zeigt sich beispielsweise darin, dass die vorhandenen Sprachkenntnisse als Ressource für Verstehensprozesse genutzt werden. Neben Französisch als Lingua franca spielt Spanisch eine Rolle. Spanisch stellt die L1 eines Gruppenmitglieds in nachfolgendem Beispiel dar und wird von einem weiteren Gruppenmitglied rezeptiv auf einem B-Niveau beherrscht. Dies führt dazu, dass die Studierenden für die Bearbeitung der Aufgaben einerseits Artikel in unterschiedlichen Sprachen (Englisch, Französisch, Spanisch) lesen. Andererseits fließen Zitate in englischer und spanischer Sprache in die sich anschließende Diskussion um die Rolle des Lehrenden ein. Diese werden zum Teil zitiert und paraphrasiert und zur Untermauerung der eigenen Meinung genutzt, wie die nachfolgenden aufeinanderfolgenden Chatbeiträge zeigen:

Julian¹²: Je pense qu'il est important de montrer aux élèves qu'on prend leur avis et leurs idées en compte.
Leur montrer qu'ils ne sont pas seuls face à cette nouvelle langue

J'ai une autre citation qui explique bien cette idée d'accompagnement :

« establishing sufficient rapport with the students [...] showing you are interested in hearing their ideas [...] showing the ability to confirm learners» (p. 9).

Ça dit ce que je viens de dire donc. Qu'il faut créer un rapport de confiance avec les élèves et que c'est la base qui les aidera à avancer (10_Julian_2C62:65).

Interessanterweise vermischen sich das Englische und Französische nicht nur im Wechsel zwischen Erklärung und Textzitat, sondern dann in der Aussage von Julian mit dem Wort „*avancer*“.

Durch die Einbeziehung von Artikeln in unterschiedlichen Sprachen profitieren die Studierenden von der sprachlichen Heterogenität ihrer Gruppenmitglieder. Da es in jeder Gruppe ein deutsches und in sechs Gruppen ein spanischsprachiges Mitglied gibt, lesen die Studierenden in vielen Gruppen Artikel in Sprachen, die nicht von allen Gruppenmitgliedern beherrscht werden (2_Zoé, RB8).

Die Gruppen, die Artikel in mehreren Sprachen lesen, können von ihren sprachlichen Ressourcen profitieren und ein breiteres Themenspektrum nutzen, das zum Aufbau eines „kulturellen Kapitals“ beiträgt (vgl. 2_Zoé, RB8). Der Begriff des kulturellen Kapitals hat dabei auch eine qualitative Ebene im Sinne einer breiteren Sicht auf einen Themenkomplex.

Die Studierenden nutzen also ihre Sprachen gezielt als Ressourcen für den Zugang zu fachlichem Wissen. Auf der anderen Seite zeigt sich ein Bewusstsein dafür, dass theoretische Konzepte als Ganzes verinnerlicht werden und dabei nicht zwischen Unterschieden in den jeweiligen Wissenschaftssystemen unterschieden wird, sondern diese konzeptuell in eine andere Sprache übertragen werden:

Et puis, pour les autres filles également, il y avait là sur le coup je me suis aperçu c'était un peu à cause de la langue. Il y avait au moment de vouloir exprimer quelque chose/quelque chose/et je vais que c'était décidé, c'était pas l'écriture ou la façon de dire en français. Mais moi, je remarquais que c'était pas du

¹² Julian spricht Französisch (L1), Englisch (C2), Spanisch (B2) und Portugiesisch (A1). Die den vier Gruppenmitgliedern gemeinsamen Sprachen sind Französisch (L1 oder C2-Niveau) und Englisch (A2, B1, B2 und C2-Niveau). Drei Gruppenmitglieder verfügen außerdem über Spanischkenntnisse (A1, B2 und L1-Niveau).

français. C'était/c'était/c'était ((incompréhensible, 1s)) parce que je savais qu'il y avait des choses que/que j'ai transposées en fait. Je transportais de ma langue en français. On l'aperçoit, mais, ça empêche pas/ça a pas empêché la communication, la compréhension (2_Liz, I35).

Hier liegt ein Bewusstsein darüber vor, dass die in den jeweils herangezogenen Fachartikeln vorgefundenen Konzepte (z.B. Authentizität, Emotionen, Motivation) auf komplexen Diskursen und Theorien fußen, deren Übertragung in eine andere Sprache bisweilen schwierig ist. Zugleich war es den Studierenden möglich, den Sinn trotz unpräziser Übertragung zu erfassen. Wie dies in der sozialen Interaktion funktioniert und welche Wirkung es auf diese umgekehrt hat, wird im nächsten Abschnitt betrachtet.

3.4 Soziokulturelle Dimension von *Translanguaging*

Die soziokulturelle Dimension von *Translanguaging* wirkt sich bisweilen implizit auf die Gruppenkommunikation aus, da der fehlende gemeinsame soziokulturelle Erfahrungsraum mit den internationalen, mehrsprachigen Teilnehmer*innen das Verstehen erschwert. Die deutschsprachige Studentin im nachfolgenden Beispiel verfügt, u.a. durch einen Auslandsaufenthalt, nach ihrer Selbsteinschätzung über sehr gute Kenntnisse im Französischen. Dennoch bereitet ihr die Gruppenkommunikation Schwierigkeiten, was sie wie folgt ausführt:

[...] da kommt auch nochmal der interkulturelle Aspekt dazu, dass man nicht immer weiß, wie denken die Leute [...]. Ich meine, wenn ich jemanden habe, [...], den ich kenne, oder wo ich weiß, der hat so ein bisschen dieselbe Prägung wie ich, dann ist es auch leichter, die Leute zu verstehen [...] Das war hier nicht der Fall, sondern man dachte so in ganz verschiedene kontroverse Richtungen und das war teilweise echt schwierig gleichzeitig das Sprachliche und das Inhaltliche zu verarbeiten (6_Leonie, I71).

Hier verbinden sich die Ebenen *Translanguaging* und *Transculturating* (siehe auch Prokopowicz, 2019). Leonie spricht die kulturelle Geprägtheit der Sprach- und Denkmuster an. In ihrer Gruppe treffen fünf Studierende aus fünf unterschiedlichen Lern- und Wissenschaftskulturen zusammen. Demgemäß betont die Lingua franca-Forschung die Dynamik sprachlich-kultureller Kommunikationsprozesse und ihre „sprachliche Hybridität“ (Hinnenkamp, 2020, S. 68), wobei „Polykulturalität“ (ebd.) entsteht und kulturspezifische Identitäten der Beteiligten ausgehandelt werden (vgl. Roche, 2018).

Diese Kulturspezifika zeigen sich auch auf einer makrostrukturellen Ebene, wie z.B. in der Verwendung unterschiedlicher Textsorten im Hochschulkontext. Gleichzeitig veranschaulicht nachfolgende Transkription einer Audiokonferenz, dass eine Bereitschaft da ist, verschiedene Sprachen (hier das Englische) in der gemeinsamen Interaktion zu nutzen, um allen die inhaltliche Partizipation zu ermöglichen. Zugleich zeigt sich der individuelle Wunsch, diese Gruppengespräche für die eigene sprachliche Entwicklung (hier im Französischen) zu nutzen, selbst wenn der Diskurs darüber zunächst wieder in der Lingua franca Französisch erfolgt.

	.. 1270 [50:50.2]	1271 [50:52.0]	1272 [50:52.7]	1273 [50:53.6]	1274 [50:54.1]
X [v]	((1,8 s.))	• • • (bruit de fond)		(mauvaise liaison skype)	
Stella [v]			Voilà.	Et/et ne te gêne	pas si
Vero [v]	?				
Emira [v]		Oui (lit ?)		(indistinct)	
	..				1276 [50:58.8]
X [v]					(mauvaise liaison
Stella [v]	tu parles anglais, essaie de communiquer avec nous en anglais, et				au moins on
Emira [v]					Oh non, plus c'
	..		1277 [51:00.7]	1278 [51:01.6]	
X [v]	skype)	• • •			
Stella [v]	pourra p'être t'aider /				
Emira [v]	est bien		parce que je dois, euh je dois parler toujours en		
	..	1279 [51:05.6]	1280 [51:05.9]	1281 [51:06.3]	1282 [51:07.1]
X [v]	• •				
Stella [v]		Oui,	c'est		
Emira [v]	français.		Pour l'Allemagne	j'ai euh, je parle rien • euh en français.	
	..				
Emira [v]	• J'allais en français • et maintenant c'est bien si on parle en français. C'est un peu				

	..	1283 [51:19.4]	1284 [51:19.9]	1285 [51:20.8]	1286 [51:21.2]
X [v]		• •			
Stella [v]			(léger rire) D'accord,	ok.	
Emira [v]	difficile, mais c'est bien.				
Mimi [v]			Oui,	c'est/c'est/ça	

Abbildung 2: Auszug aus einer Audiokonferenz (G3, T1-2_S535:540)

Da die deutsch-türkische Studentin Emira Mühe hat, ihre Gruppenmitglieder über Skype zu verstehen, schlägt Stella ihr vor, stattdessen auf Englisch zu antworten. Emira wendet jedoch ein, dass es wichtig für sie sei, auf Französisch zu sprechen, da sie in Deutschland keine Gelegenheit dazu habe. Stellas Aussage, „et au moins on pourra p'être t'aider“ zeigt, dass diese Strategie auf der emotionalen Ebene angesiedelt ist, da Stella Hilfsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit signalisiert. Ein weiterer Lernaspekt bezieht sich auf die universitären Standards, wenn die im französischen Bildungssystem übliche Textform Synthese für einige Studierende ungewohnt ist:

Le problème le plus grand, c'est **la langue**. [...] c'est la première fois que je fais mes études à l'étranger. [...] Il faut évidemment que je prenne plus de temps de m'habituer à la façon dont les Français parlent et s'écrivent et au système académique français qui est entièrement différent de celui en Chine. [...]. En communiquant avec d'autres membres du groupe, j'ai tenté d'apprendre leur façon de parler et d'organiser une synthèse dont les demandes ne sont pas les mêmes qu'en Chine (8_Qiang, RB23, Hervorhebung i. O.).

Diese Person nutzt das Gespräch in der Gruppe, um Klarheit über die akademischen Standards im französischen Universitätssystem zu erlangen. Dabei stellt sich erneut ein Unterschied in der schriftlichen und mündlichen Kommunikation heraus, wie nachfolgende Aussage zeigt:

Quand on s'envoyait les résumés je comprenais rien. Parfois et jusqu'à et je lisais des résumés et je comprenais rien des résumés parce qu'il y a des problèmes de syntaxe, orthographe etc. etc. Mais je ne voulais pas être méchante et dire [aux autres membres de groupe] : Alors, il faut que tu refasses le résumé, je veux pas faire ça. J'essayais de corriger et tout ça, mais quand on parlait, je crois que tout s'est bien passé, on se comprenait (3_Vero, I53).

In der Aussage zeigt sich zum einen ein wichtiger emotionaler Aspekt, nämlich die Scheu davor, die anderen sprachlich zu korrigieren, zum anderen werden Hilfsbereitschaft und soziale Sensibilität signalisiert. Dies soll abschließend beschrieben werden.

3.5 Emotionale Dimension von *Translanguaging*

Die emotionale Dimension von *Translanguaging* kann sich so darstellen, dass ein Gruppenmitglied von der Lingua franca Französisch in die L1 Deutsch eines anderen Gruppenmitglieds wechselt, welche er/sie auf einem B2-Niveau beherrscht. Dabei fällt auf, dass der Sprachwechsel nur in der Eins-zu-eins-, nicht jedoch in der Gruppenkommunikation stattfindet. Die deutsch-türkische Studentin in folgendem

Beispiel zeigt sich erleichtert über die Deutschkenntnisse des französischen Studenten, nun wissend, dass sie sich ihm gegenüber in ihrer L1 verständlich machen kann. Dabei findet ein spielerischer und z.B. in Gruppe 5 besonders humorvoller Umgang mit Sprachen statt, wie der nachfolgende Auszug verdeutlicht:

Leyla: Aber sowas sagt man doch vorher! :) Arrrgh wie mich das gerade ärgert. :) ich habe Blut und Wasser geschwitzt, um mich euch einigermaßen verständlich zu machen, weil ich schon soooo lange kein französisch gesprochen habe.

Willst du, dass ich das lange Zitat “[...]” wieder einrücke? mettre en retrait la citation?

Noah: Ahah dein französisch war sehr flüssig. Das ist sehr löblich von dir. Wo hast du gelernt?

Ja, wieder einrücke. TICE macht mich einfach fertig. Ich weiß nicht wenn unsere synthèse Sinn macht.

Leyla: Danke. ca me rassure un peu

Aber deine Änderungen sind irgendwie verschwunden? kannst du bitte nochmal nachschauen juste pour vérifier que tes modifications n’ont pas disparu?

Mich macht das Projekt auch total fertig! :/

Noah: Je t’envoie ca sur le mail, mon ordinateur ist im Arsch (G5, 1M424: 447).

Die Sprachmischungen sind dabei einerseits auf die Sprachkenntnisse der Studierenden zurückzuführen, sie erfüllen andererseits jedoch auch eine verständnissichernde und emotionale Funktion. Es äußern sich Kollaboration und wechselseitige Unterstützung, verbunden mit einer günstigen emotionalen Wirkung, wenn sich die Studierenden ermutigt fühlen, eine andere Sprache zu verwenden (5_Noah, RB34).

Diese Form von *Translanguaging* sichert das Verstehen in der Kommunikation mit den deutschen Studierenden. Die emotionale Dimension ist daher häufig nicht von der sozialen zu trennen (11_Luisa, RB42, 43).

Bisweilen werden die verschiedenen sprachlichen Kompetenzen emotional belegt. Ihnen wird dann eine je unterschiedliche – eventuell kulturell bedingte – gesichtswahrende Funktion zugesprochen. Vor allem wird die Bedeutung von sprachbezogenem Selbstvertrauen für die Partizipation am Projekt manifest.

3.6 Ziele und Strategien von *Translanguaging*

Aus den analysierten Daten lassen sich sprach- und textverarbeitungsbezogene Strategien von *Translanguaging* herausarbeiten. Diese beziehen sich auf folgende Ziele: Sprachenwahl bei der Textrezeption, Zugang zu Fachwissen, Auseinandersetzung mit fachlichen Konzepten und der Möglichkeit ihrer Übertragung in eine andere Sprache, Herstellung sozialer Kohäsion, Kooperation/Kollaboration und Textproduktion¹³. Die für *Translanguaging* relevante Einbeziehung außersprachlicher Zeichen wie Smileys konnten relativ wenig nachgewiesen werden (vgl. Schneider, 2020, S. 183, 233, 291). Ihr Fehlen geht einher mit einer professionellen emotionalen Distanz der Studierenden im virtuellen Raum, ihr Einsatz wiederum wird für die Etablierung von Beziehung im Chat verwendet (vgl. ebd.).

Die in der nachfolgenden Tabelle den Zielen zugeordneten sprachbezogenen Strategien beziehen sich bisweilen auf mehrere der vier zuvor beschriebenen Dimensionen, wobei sich die Zuordnung auf die in den Analysen ausgemachten Schwerpunkte beziehen und in anderen Kontexten zu validieren sind.

¹³ Zur Validität der sozialen Faktoren siehe auch Meier (2014).

Ziele	Strategien
Sprachenwahl bei Textrezeption und Zugang zu Fachwissen	Wahl der wissenschaftlichen Texte nach individueller Sprachkompetenz (ID ¹⁴ , SD) Bevorzugung von Artikeln in der Sprache, in der auch ein Text verfasst wird (ID, SD) Nutzung der Sprachkenntnisse als Ressource (KD) Verteiltes Lesen verschiedensprachiger Texte innerhalb der Gruppe (KD) Paraphrasierung von Textinhalten in Gruppendiskussionen (KD, SD) Deutung der Lern- und Wissenschaftskulturen (SD) Einwilligung zur Einbeziehung von Texten in weiteren Sprachen, die nicht Lingua franca sind (ED)
Auseinandersetzung mit fachlichen Konzepten und Möglichkeit ihrer Übertragung in eine andere Sprache	Übersetzungstools (ID) Auseinandersetzung mit sprachlich unpräziser Übertragung von Konzepten (KD) Nutzung von Mehrsprachigkeit als Ressource zum Aufbau kulturellen Kapitals (KD, SD) Sprachwechsel zur Absicherung des Verstehens (SD, ED) Paraphrasierung von anderssprachigen Textzitate in der Gruppendiskussion (KD, SD)
Strukturierung fachlicher Inhalte aus anderen Sprachen	Einsatz von Notizen und Internetrecherchen (ID)
Sprachenwahl bei Textproduktion	Bevorzugung des Sprechens oder des Schreibens in der Lingua franca (ID, SD) Nutzung eigenen Expertenwissens durch die vorherige Lektüre in anderen Sprachen (ID) Verwendung von Zitaten aus anderssprachigen Texten im Gruppenprodukt (KD)
Soziale Kohäsion	Nutzung fremdsprachlicher Wörter zur Etablierung einer sozialen Beziehung (ED, SD) Vermeidung expliziter Korrektur zum Beziehungserhalt (ED, SD) Zuspruch zwecks Ermutigung (ED)

¹⁴ ED=emotionale Dimension, ID=individuelle Dimension, KD=kognitive Dimension, SD=soziokulturelle Dimension.

Kooperation / Kollaboration	Nutzung der mehrsprachigen Ressourcen und Kommunikation als sprachliche und akademische Lerngelegenheit (KD, SD) Deutung der Denk- und Verhaltensmuster der Peers (SD) Korrekturrolle einzelner Gruppenmitglieder aufgrund höherer sprachlicher Kompetenz (KD, SD) Teilen der Einschätzung der eigenen Sprachkompetenz in der Lingua franca mit den Gruppenmitgliedern (ED, SD) Kooperations- und Hilfsbereitschaft (ED, SD) Soziale Sensibilität (ED, SD) Rückzug aus Interaktion wegen Überforderung (ED, KD) Entwicklung sprachbezogenen Selbstvertrauens (ED)
Textproduktion	Verwendung adäquater Textgenre (KD, SD) Verschweigen sprachlicher Kompetenzen durch Nichtverwendung einer Sprache (ED) Spielerische Sprachmischung in der Face-to-Face-Kommunikation (ED, KD) Bevorzugung oder Vermeidung von Schriftlichkeit oder Mündlichkeit (ED, KD)

Tabelle 1: Ziele und Strategien von *Translanguaging* in mehrsprachigen virtuellen Projekten

Die Tabelle kann zur Planung von Projekten mit Fokus auf die Entwicklung translingualer Praktiken und die weitere Modellierung von *Translanguaging* genutzt werden. Hierzu wird ein abschließender Ausblick geliefert.

4. Ausblick

Insgesamt kann festgestellt werden, dass auf einer Oberflächenebene der Prozessdaten die Lingua franca Französisch überwiegt. Es zeigt sich aber anhand der introspektiven Daten der Studierenden aus Interviews und Reflexionsberichten (vgl. auch Schneider, 2020), dass auf einer kognitiven Ebene der Durchdringung von Texten und dem Folgen von Gesprächen translinguale Verarbeitungs- und Konstruktionsprozesse abgelaufen sind. Diese Komplexität und bisweilen sprachliche Herausforderung führen nicht selten zu einer Vermeidung von Mehrsprachigkeit im Diskurs.

Dabei spielt die Vermitteltheit im virtuellen Raum eine wichtige Rolle. Die Gruppenprozesse laufen nicht selten asynchron ab, sind von Zeitdruck geprägt und überschneiden sich. Das Gefühl von wechselseitiger Vertrautheit ist virtuell gebrochen und verstärkt u.U. Scheu. Eventuell haben die Studierenden die Vorstellung, im institutionellen Kontext Einzelsprachen separat bedienen zu müssen. Dies zeigt sich trotz der Bereitstellung eines mehrsprachigen Raums im Projekt und könnte einerseits auf die Funktion des Französischen als Lingua franca sowie auf die nur einsprachig zur Verfügung stehenden Aufgabenstellungen zurückzuführen sein. Andererseits zeigen sich hierin möglicherweise auch subjektive Theorien der Studierenden bezüglich ihres Lehrendenhabitus, wie nachfolgende Aussage einer französischen Studentin verdeutlicht:

De plus, nous n'avons utilisé que la langue française **comme il nous est conseillé de faire dans une classe de FLE**. Donc je pense que c'est un bon point. Nous avons dû à certains moments expliquer ou réexpliquer certaines notions ou aller plus lentement mais je pense que cela a été très formateur (4_Isabelle, RB30, Hervorhebung durch die Autor*innen).

Neben dem organisatorischen mehrsprachigen Rahmen wäre daher eine explizite Reflexion des Konzeptes von *Translanguaging* mit angehenden Lehrenden erforderlich. Aus Sicht des *Translanguaging* wäre es sinnvoll, die Studierenden auch das *Codemeshing* (Canagarajah, 2011) anzuregen. Dies müsste dann jedoch im Rahmen eines anderen Gruppenproduktes als einer Synthese erfolgen, da letztere wissenschaftlichen Kriterien genügen muss. Schneider (2020, S. 343-345) schlägt hierzu eine Diskussion als gemeinsames einzureichendes Produkt vor, in der auch die unterschiedlichen Wissenschaftsdiskurse stärker berücksichtigt werden könnten.

Anzuwenden wäre ferner eine kritisch transformative Pädagogik (vgl. Pennycook, 1999; Kumaravadivelu, 2006, S. 182f.) und die Dekonstruktion normativer Vorstellungen, wie sie in dem vorherigen Zitat zum Ausdruck kommen (vgl. Canagarajah, 2013, S. 12; Cummins, 2007). Neben der sprachlichen sollte auch die kulturelle Pluralität der Lernenden im Sprachunterricht mitgedacht werden (vgl. Welsch, 2010). Ferner zeigen die Schwierigkeiten der Studierenden, dass es stets einer Bewusstmachung der individuellen Konstruktion von Verstehensprozessen bedarf. Hierzu liefern García & Wei (2014, S. 124) unterrichtliche Fallbeispiele zur Analyse durch Lehrende. Auch Meier (2017, S. 155) entwirft ein Modell, das zur kritischen Reflexion möglicher Sichtweisen auf Sprache, Lernende und Lernen gemäß einem *multilingual turn* genutzt werden kann. Weiterhin bedarf es in Lehr-Lernsettings einer stärkeren sprachlich-kulturellen Bewusstmachung der Studierenden und einer Anleitung zu einem kritischen Sprachgebrauch und zu kritischer Reflexion mit dem Ziel sozialer Partizipation und Interaktion sowie sprachlich-identitätsbezogener Entwicklung. Im Fall von internationalen virtuellen Projekten sollten die Konzepte Mehrsprachigkeit und *Translanguaging* explizit zum Thema gemacht werden, Sprachregelungen vereinbart und längere offene Phasen für den persönlichen interkulturellen Austausch vorgesehen werden. Die Projektstudierenden könnten ferner gemeinsam Unterrichtsmodule für entsprechende Projekte konzipieren.

Bibliographie

Abendroth-Timmer, D., & Schneider, R. (2016). 'Dass jedoch Emotionen einen immensen Einfluss auf den Lernerfolg haben können, war mir nicht bewusst' – Berufsbezogene Reflexionsprozesse in der universitären Lehrerbildung. In: M. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (99–126). Tübingen: Narr.

Abendroth-Timmer, D., & Schneider, R. (2018). Conceptualisation théorique et analyses empiriques des pratiques de la réflexion pédagogique de futur.e.s enseignant.e.s de langue. *Focus sur l'enseignant.e*. EDL, 29, 7–28.

Abendroth-Timmer, D., & Schneider, R. (2021). Forschungsmethodologische Herausforderungen in digitalen Kontexten der Sprachlehrer*innenbildung. *Language Education and Multilingualism – The Landscape Journal*, 3, 184–202. Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <https://doi.org/10.18452/22332>.

Abendroth-Timmer, D., & Hennig-Klein, E.-M. (i.V.). Mehrsprachige Kommunikation im Spannungsfeld von Individuum, Lerngruppe und Lernsetting – Das internationale Projekt Virtual Multilingual Learning Encounters. In: C. Fäcke & S. Vali (Hrsg.), *Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis: Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Brudermann, C., Aguilar, J., Miras, G., Abendroth-Timmer, D., Schneider, R., & Xue, L. (2018). Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique: apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s). *Recherches en didactiques des langues et cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, 15 (2). Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <https://journals.openedition.org/rdlc/3028>.
- Burwitz-Melzer, E., & Steininger, I. (2016). Inhaltsanalyse. In: D. Caspari, K. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (256–269). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 401–417.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Oxon, New York: Routledge.
- Corcoll López, C., & González-Davies, M. (2016). Switching codes in the plurilingual Classroom. *ELT Journal*, 70 (1), 67–77. Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/70/1/67/2450156>.
- Cummins, J. (2007). Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10 (29), 221–240.
- De Fina, A., & Perrino, S. (2013). Transnational Identities. *Applied Linguistics*, 34 (5), 509–515. Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/34/5/509/18680>.
- Dewaele, J.-M. (2018). Why the Dichotomy 'L1 versus L2 User' is Better than 'Native Versus Non-Native Speaker'. *Applied Linguistics*, 39 (2), 236–240.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. Marburg: Eigenverlag. Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf>.
- Ekoç, A., & Etüş, Ö. (2017). Code-Switching and Emerging Identities in an Academic Driven Social Media Class Group. *Journal of Education and Practice*, 8 (26), 215–229.
- Etüş, Ö., & Schultze, K. (2014). English as a Lingua Franca and the envisioning of pre-service English language teacher education in the 21st century: Narrative insights from İstanbul and Berlin. In: D. Abendroth-Timmer & E.-M. Hennig (Hrsg.), *Plurilingualism and multiliteracies: International research on identity construction in language education* (263–280). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gantefort, Ch. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (201–206). Wiesbaden: Springer.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hennig-Klein, E.-M. (2021). Plurilinguales Lernen mittels digitaler Medien im Kontext einer reflexiven Fremdsprachenlehrer*innenbildung. *Language Education and Multilingualism – The Landscape Journal*, 3. Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19672>.
- Hinnenkamp, V. (2020). Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis Eine soziolinguistische Perspektive. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (67–73). Wiesbaden: Springer.

Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Krewer, B., & Eckensberger, L. H. (1991). Selbstentwicklung und kulturelle Identität. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (573–594). Weinheim & Basel: Beltz.

Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 655–670.

Meier, G. (2014). Cette entraide et ce tutorat naturel qui s'organise entre eux: A research framework for two-way bilingual immersion programmes. In: N. Morys, C. Kirsch, I. de Saint-Georges & G. Gretsches (Hrsg.), *Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten: Zum Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität im Klassenraum* (47–68). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Meier, G. S. (2017). The Multilingual turn as a critical movement in education: assumptions, challenges and a need for reflection. *Applied Linguistics Review*, 8 (1), 131–161.

McAllister, J., & Narcy-Combes, M.-F. (2020). Reconsidering Tandem Learning Through a Translanguaging Lens. A Study of Students' Perceptions and Practices. In: C. Tardieu & C. Horgues (Hrsg.), *Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education* (59–77). New York: Routledge.

Neyer, Franz J., & Asendorpf, Jens B. (2018). *Psychologie der Persönlichkeit*. 6. vollständig überarb. Aufl. Berlin: Springer.

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281–307.

Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical Approaches to TESOL. *TESOL QUARTERLY*, 33 (3), 329–348. Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <https://www.jstor.org/stable/3587668?seq=1>.

Prokopowicz, T. (2019). Interkulturelle Kommunikation in mehrsprachigen Lernarrangements. In: C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (329–332). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Roche, J. (2018). Lingua Franca als Instrument in Wissenschaftskulturen und Wissenschaftssprachen. In: J. Roche & E. Venohr (Hrsg.), *Kultur- und Literaturwissenschaften* (77–88). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Schneider, R. (2020). *Virtuelle Aufgabenbearbeitung in mehrsprachigen Gruppen. Eine qualitative Studie in der Französischlehrerbildung*. Stuttgart: J. B. Metzler.

Thibault, P. J. (2017). The reflexivity of human languaging and Nigel Love's two orders of language. *Language Sciences*, 61, 74–85.

Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39 (1), 9–30. Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <https://academic.oup.com/applij/article/39/1/9/4566103>.

Welch, I. (2015). Building Interactional Space in ESL Classroom to Foster Bilingual Identity and Linguistic Repertoires. *Journal of Language, Identity & Education*, 14 (2), 80–95. Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15348458.2015.1019784>.

Welsch, W. (1999). Transculturality: The Puzzling Form of Cultures Today. In: M. Featherstone & S. Lash (Hrsg.), *Spaces of Culture. City, Nation, World* (194–213). London: Sage.

Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In: L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum?: Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (39–66). Bielefeld: transcript.

Wenk, A. K., Marx, N., Rüßmann, L., & Steinhoff, T. (2016). Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27 (2), 151–179.

Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog*. PhD thesis, Prifysgol Bangor University. [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <http://e.bangor.ac.uk/9832/>.

Xue, L., & Schneider, R. (2015). Interaction en formation des enseignants de langue: sensibilisation de futurs enseignants sur le plan émotionnel par un dispositif hybride interactif. *Recherches en didactiques des langues et cultures: Les Cahiers de l’Acedle*, 12 (3), 195–221. Heruntergeladen: 15. Mai 2021, <https://doi.10.4000/rdlc.1037>.

A Classroom-Based Investigation into Pre-Service EFL Teachers' Evolving Understandings of a Plurilingual Pedagogy to Foreign Language Education

Euline Cutrim Schmid, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd (Schwäbisch Gmünd)

Abstract

In spite of ample research evidence indicating the need for a paradigm shift in language education, there is still a great discrepancy between the principles of plurilingual and intercultural education promoted by the applied linguistics literature and the reality of everyday language teaching and learning in schools. These research findings point especially towards the need for investigating the knowledge gaps that need to be addressed in pre- and in-service language teacher education. This paper presents findings of a classroom-based investigation into the professional development paths of five pre-service English as a foreign language (EFL) teachers, as they learned how to translate concepts of plurilingualism and plurilingual education studied at University into their situated practice in schools. Five case studies were carried out in four primary schools and one secondary school in Germany. Research data were collected via the following ethnographic research instruments: classroom observations and field notes, video recording of school lessons, in-depth interviews with pre- and in-service teachers, pre-service teachers' reflective journals, anonymous questionnaires, and focus group interviews with learners. The study has produced findings that reveal important aspects of the development of teacher cognition in connection to the integration of plurilingual-inspired pedagogies into the EFL curriculum, the challenges associated with adopting an innovative approach to language education and the new competencies that are needed in this context.

Key terms: teacher education; plurilingualism; teacher cognition; EFL; TBLT

Abstract

Zahlreiche Forschungsergebnisse wiesen bereits auf die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels im Sprachunterricht hin. Dennoch besteht immer noch eine große Diskrepanz zwischen den Prinzipien des mehrsprachigen und interkulturellen Unterrichts, die in der Fachliteratur der Angewandten Linguistik empfohlen werden, und der Realität im alltäglichen Sprachunterricht an Schulen. Die Ergebnisse weisen im Besonderen auf die Notwendigkeit hin, die pädagogischen Lücken zu untersuchen, die bei der Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrern/innen adressiert werden müssen. In diesem Artikel werden die Ergebnisse einer empirischen Studie mit fünf Lehramtsstudenten/innen für Englisch als Fremdsprache (EFL) vorgestellt, die im Rahmen des Studiums gelernte Konzepte der Mehrsprachigkeit und des mehrsprachigen Unterrichts in ihre Praxis im Schulunterricht umgesetzt haben. Fünf Fallstudien wurden in vier Grundschulen und einer weiterführenden Schule in Deutschland durchgeführt. Die Forschungsdaten wurden mit Hilfe der folgenden ethnografischen Forschungsinstrumente gesammelt: Beobachtungen und Feldnotizen im Klassenzimmer, Videoaufzeichnung des Schulunterrichts, Interviews mit Lehrern und Lehramtsstudenten/innen, reflektierende Tagebücher von Lehramtsstudenten/innen, anonyme Fragebögen sowie Fokusgruppen mit den Lernenden. Die Studie hat Ergebnisse erzielt, die wichtige Aspekte hinsichtlich (a) der Erkenntnisentwicklung von Lehrern im Zusammenhang der Umsetzung eines mehrsprachigkeitssensiblen Englischunterrichts, (b) der Herausforderungen bei der Einführung eines innovativen Ansatzes im Sprachunterricht, sowie (c) der neu benötigten Kompetenzen in diesem Zusammenhang aufzeigen.

Schlüsselbegriffe: Lehrerbildung; Mehrsprachigkeit; Englischunterricht; aufgabenorientiertes Sprachenlernen

1. Introduction

The foreign language teaching literature has increasingly underscored the need to challenge the existing monolingual ideology present in many foreign language classrooms around the world (e.g. Corcoll Lopez, 2019; Buendgens-Kosten & Elsner, 2018; Jessner & Kramersch, 2015; Breidbach et al., 2014). Cummins (2007, 2017), for instance, discusses three inter-related monolingual assumptions regarding best practice in second/foreign language teaching, which, according to him, continue to dominate classroom instruction in present days: “(a) the target language (TL) should be used exclusively for instructional purposes without recourse to students’ first language (L1); (b) translation between L1 and TL has no place in the language classroom; (c) within immersion and bilingual programs, the two languages should be kept rigidly separate” (Cummins, 2007, p. 221). From this perspective, teachers’ efforts should be directed towards promoting L2 usage that bears no L1 influences (e.g. pronunciation, syntax, and so on). These assumptions are, however, not supported by research evidence (Hufeisen & Jessner, 2019; Corcoll, 2013; Jessner, 2006). As Cummins (2017, p.15) points out, “In contrast to common monolingual assumptions, there is overwhelming research evidence that languages interact in dynamic ways in the learning process and that literacy-related skills transfer across languages as learning progresses”.

Based on current research on multilingualism and multilingual development (Hufeisen & Jessner, 2019; Cummins, 2017; Cenoz, 2009; Jessner, 2006), the literature has called for the conceptualization and investigation of language teaching approaches that a) challenge traditional diglossic, compartmentalising views of language in classrooms, b) explore synergies between languages and cultures, c) embrace students’ plurilingual repertoires as valuable linguistic and cultural resources for learning, and d) affirm learners’ plurilingual identities as legitimate and appropriate in the classroom context (Galante, 2020; Piccardo, 2013; Candelier et al., 2012). Along the same lines, the concept of intercultural education has been developed with consideration of increasing globalization and multiculturalism in society (and language classrooms). While early theories on the integration of culture into foreign language teaching (Byram, 1997) tended to focus on the native speaker context, more recent proposals have replaced the native speaker model with the notion of the intercultural speaker (e.g. Breidbach et. al, 2014; Dooly, 2011). Within this perspective, the role of intercultural education is to equip learners with the means of accessing and analyzing any cultural practices by fostering a culture generic sensitivity. Language learners are thus encouraged to move away from the rigid combination ‘national language/culture’, and they are prompted to compare and contrast different cultural traditions, including the ones represented in their classrooms.

The benefits of these so-called “plurilingual-inspired pedagogies” (Piccardo, 2013) have been discussed in the literature from different angles and perspectives. From a psycholinguistic perspective, research has shown that cross-linguistic awareness raising practices can enhance language learning, since they activate and support cognitive and meta-cognitive processes that help learners utilize their pre-existing linguistic resources for additional language learning (Hopp et al., 2020; Corcoll & González-Davies, 2016; Oliveira & Anca, 2009; Jessner, 2006). From a more general asset-oriented perspective, several researchers have discussed the potential of plurilingual-inspired pedagogies for enhancing students’ opportunities for meaning-making, since learners’ plurilingual resources can be used as mediational tools (Vygotsky, 1978) to access and acquire academic knowledge of both linguistic and

other curricular subjects (Prasad, 2018; Potts, 2017; Faneca et al., 2016). Plurilingual-inspired pedagogies have also been regarded as a human rights-based and democratic response to the challenges of diversity, since they promote a better integration of the wealth of experience of immigrant students into school practices, the development of positive attitudes towards other languages and cultures, and an increase of minority students' self-worth and sense of belonging (Piccardo, 2020; Cutrim Schmid, 2018; Kramsch, 2014; Candelier et al., 2012; Krumm, 2009). Following from the complexity of this concept, the enactment of plurilingual education can vary significantly depending on a number of factors, such as theoretical underpinnings, educational goals and the socio-political context of language teaching practices.

Nevertheless, what is being recommended and promoted in the applied linguistics literature seems to contradict the reality of everyday language teaching and learning in schools. Current school-based qualitative and quantitative research (García & Kleifgen, 2018; Jessner & Mayr-Keiler, 2017; Faneca et al., 2016) indicates that most educational approaches are still pervaded by a monolingual ideology in teaching practices. Regarding foreign language teaching, more specifically, studies have shown that language teaching practices have not kept pace with the theoretical and methodological developments in the field (Dooly & Valejo, 2020; Cutrim Schmid & Schmidt, 2017; Haukås, 2016). Therefore, the existing applied linguistics literature is unanimous in pointing out that language teacher education is essential for this transformation to take place. This is the topic of the next section.

2. Plurilingualism and Language Teacher Education

One of the main stumbling blocks for the enactment of plurilingual education in schools is the fact that language teachers are not sufficiently prepared for dealing adequately with the complexity of linguistic diversity in the classroom. Research findings (Jakisch, 2019; Cutrim Schmid & Schmidt, 2017; Haukås, 2016; Stille, 2015; Otwinowska, 2014; Ziegler 2013; De Angelis, 2011) obtained in different parts of the world indicate that language teachers still have limited knowledge and skills on how to implement plurilingual-inspired pedagogies. Most of the studies conducted so far on language teachers' plurilingual and pluricultural awareness have focused on teachers' beliefs (e.g. Gorter & Arocena, 2020; Jakisch 2019; Haukås, 2016; Otwinowska, 2014; De Angelis, 2011), but there is also a growing body of research on the impact of language teacher education initiatives in this area on the (re)construction of teachers' professional identities (e.g. Dooly & Valejo, 2020; Stranger-Johannessen & Norton, 2017; Dahm, 2017; Higgins & Ponte, 2017; Abendroth-Timmer & Hennig, 2014; Horst et al., 2010).

Current research has shown that most teachers are familiar with the cognitive advantages of bi/multilingualism for the individual and for the learning of additional languages (Gorter & Arocena, 2020; Cutrim Schmid & Schmidt, 2017; Haukås, 2016). However, it also indicates that, even when teachers have positive beliefs about plurilingualism and think that plurilingualism should be promoted, they do not make strategic use of their learners' linguistic potential systematically in their practice (Haukås, 2016; Jakisch, 2014; Hu, 2011). In some qualitative studies (e.g. Cutrim Schmid & Schmidt, 2017; Otwinowska, 2014; Jakisch, 2014) teachers have reported on activities or strategies they use to tap into pupils' familiarity with multiple languages to advance further language learning. However, these activities are often not embedded in a broader framework of plurilingual education, and they are not implemented in a systematic and integrated way. Jakisch (2014), for instance, provides an example of a French teacher who makes regular connections (mainly lexical parallels) between English and French in her lessons, but without the aim of reaching the metalevel (e.g. analyzing the value of

cognates, reflecting on word-formation processes) that would help learners to develop metalinguistic awareness, which is one of the objectives of plurilingual education.

The research conducted so far has also shed light on a few (mis)conceptions and associated realities that tend to serve as barriers for the implementation of plurilingual-inspired pedagogies. These barriers or constraints can be grouped into different categories. At the level of teacher identity, research has shown that teachers tend to regard the integration of home languages as a potential threat to their authority, since they may sometimes need to forfeit their position as knowledgeable language experts (Otwinowska, 2014). At the pedagogical level, teachers have pointed to the extra workload involved in acquiring new linguistic competencies, since integrating learners' linguistic and cultural resources may require being familiar with students' home languages (Haukås, 2016; De Angelis, 2011). At the institutional level, the research on teachers' beliefs has also identified situational constraints embedded within teachers' professional worlds that are perceived to hinder the implementation of plurilingual education. For instance, external pressure from parents and school administration has been identified as a barrier, since in many educational contexts there is still a dominant view of school languages (and a few official foreign languages) as the only legitimate languages for communication and learning in school (Dooly & Valejo, 2020; De Angelis, 2011). These pedagogical and institutional challenges are, in turn, related to broader societal factors. With specific educational policies and curricular recommendations in mind, many teachers fear that a focus on plurilingual competences may lead to a neglect of core objectives (e.g. development of communicative competence) of foreign language teaching (Dooly & Valejo, 2020; Haukås, 2016; Jakisch, 2014). They also refer to the dearth of school textbooks incorporating plurilingual concepts and activities as a potential challenge (Haukås, 2016). In addition to all these aspects, teachers have identified the lack of specialized training as one of the main barriers for the integration of plurilingual-inspired pedagogies into their practice (Dooly & Valejo, 2020; Haukås, 2016).

Based on these findings, several researchers (Dooly & Valejo, 2020; Gorter & Arocena, 2020; Piccardo, 2016; Fernández-Amman et al., 2015; Breidbach et al., 2011; De Angelis, 2011) have pointed to the need for introducing modules on plurilingualism and plurilingual education to language teacher training programs, which incorporate a language awareness dimension, situated practice and a reflective focus on teacher beliefs and identities. As pointed out by Ziegler (2013, p. 3), "the professional identities of language teachers generally emerge from training as a language teaching professional, but in one language only." As a result, current approaches to language teacher education tend to support the development of conceptualizations of languages as compartmentalized units. In order to tackle this issue, the current applied linguistics literature (e.g. Valejo & Dooly, 2020; Fernández-Amman et al., 2015) has called for the design and evaluation of new models of language teacher education with the potential to shape teachers' professional identities that extend beyond the stance of being one-language-teachers.

The literature has also discussed important knowledge, skills and attitudes that teachers need to develop in order to be able to incorporate plurilingual-inspired pedagogies into their practice. At the level of knowledge, some authors have pointed to key foundational concepts, such as the familiarity with current research on multilingualism and plurilingual competence (Haukås, 2016; De Angelis, 2011) and the knowledge of core linguistic concepts for the analysis and comparison of languages (Breidbach et al., 2011; Jessner, 2006). At the skills level, researchers have discussed the essential role and need for practical training focusing on the development and evaluation of language learning tasks that require the use of multiple languages (Dooly & Valejo, 2020; Piccardo, 2016). At the attitudinal level, the literature has called for increased sensitivity towards linguistic and cultural diversity and an asset-

oriented perspective of multilingual learners and their resources (Faneca et. al., 2016; Candelier et.al, 2012). In order to support the development of such competences, researchers have highlighted the key role played by self-reflective situated practice in allowing trainees to be actively engaged in educational practice, forming communities of practice and having opportunities to reflect and theorize based on their own learning (Vallejo & Dooly 2020; Gilham & Fürstenau, 2020; Stranger-Johannessen & Norton, 2017; Higgins & Ponte, 2017; Horst et al., 2010).

This paper presents findings of a classroom-based study that aimed at contributing to this evolving research field. The research focused on the collaboration between pre- and in-service EFL teachers for the design, implementation and evaluation of plurilingual tasks. The project aimed at examining a) the underlying beliefs towards plurilingualism that shaped teachers' behavior b) teachers' professional development paths and c) competencies and skills that need to be addressed in language teacher education. The following section describes the research design adopted in this study.

3. The Research Project

3.1 Research Aims and Research Context

The present study used a collaborative action research framework (Burns, 2010) and a case study approach to collect qualitative data on pre-service teachers' cognition development (Borg, 2006). Teacher cognition is understood here as "the complex, practically-oriented, personalized and context-sensitive networks of knowledge, thoughts and beliefs that language teachers draw on their work" (Borg, 2006, p. 272). The research investigated the professional development paths of five pre-service English as a foreign language (EFL) teachers, as they learned how to translate concepts of plurilingualism and plurilingual education studied at University into their situated practice in schools. Five case studies were conducted in four primary schools and one secondary school in Germany. The research responds to a call in the area of teacher cognition research to investigate:

how language teachers come to terms with the radical changes in conceptualizing communicative and intercultural competence in multilingual settings, and with the shifting emphasis from the monolingual native speaker model to learners' multilingual competencies and repertoires as the basis for successful language teaching and learning. (Kubanyiova & Feryok, 2015, p.442)

In relation to these overarching aims, the research questions being addressed are:

1. What are the new competencies that EFL teachers need to acquire in order to be able to integrate plurilingual-inspired pedagogies into their practice?
2. What kind of knowledge base do they need to develop?
3. What kind of support is mostly needed by them as they construct this knowledge base?

The project involved pre-service/in-service teacher collaboration for the development and investigation of plurilingual language learning activities in the EFL teaching context. The five participating schools were state schools with diverse socio-economic student populations. Two of them were located in an urban area and three in a more rural context. The overall proportion of children with a migration background in these schools ranged between seventy and ninety percent. The five pre-service teachers (T1, T2, T3, T4 and T5) participating in the project were undergraduate students at a German University specializing in primary and secondary school teacher education. The university program covers all school subjects, including Teaching English as a Foreign Language (TEFL). The curriculum is strongly geared towards developing teaching competencies through the intensive

integration of theory and practice. At the time of the project, all student teachers had already concluded their final 15-week practicum semester and were in the final stages of their degrees. The five in-service teachers were qualified primary or secondary school teachers with 5+ years of teaching experience. Both pre-service and in-service teachers were informed of the research objectives and were actively involved in the research process. Table 1 provides more detailed information about each case study.

Case Studies	Pre-Service Teacher	In-Service Teacher	Learners (grade, age and years of language learning experience)	Teaching Unit Topic and Number of Lessons	Number of Heritage Languages Represented in Class	Year of Implementation
Case Study 1	T1	T6	4th Grade: 21 students (9-10-year-olds) – 4 years	Meeting People around the World: Four Lessons	8	First Year
Case Study 2	T2	T7	3rd Grade: 20 students (8-9-year-olds) – 3 years	Breakfasts around the World: Five Lessons	5	First Year
Case Study 3	T3	T8	4th Grade: 28 students (9-10-year-olds) – 4 years	Shopping around the World: Five Lessons	13	Second Year
Case Study 4	T4	T9	4th Grade: 20 students (9-10-year-olds) – 4 years	Wild Animals around the World: Four Lessons	12	Second Year
Case Study 5	T5	T10	9th Grade: 28 students (14-15-year-olds) – 9 years	New Year's Traditions around the World: Four Lessons	7	Third Year

Table 1: Description of Case Studies

Prior to the implementation of the case studies, the student teachers attended a university seminar on plurilingual education in the EFL context. Following the literature recommendations discussed in the previous section, the main objectives of the course were for the attendees to a) develop an understanding of the main psycholinguistic, sociolinguistic, and educational aspects of learning English as a third language, b) familiarize themselves with plurilingual-inspired approaches to EFL education and b) gain hands-on experience of designing and implementing plurilingual activities in a peer teaching context. The course and subsequent situated practice placed a special emphasis on task-

<https://doi.org/10.18452/23383>

based language teaching (TBLT) for two main reasons. Firstly, TBLT is currently one of the main language teaching methods used in German schools. Secondly, the recent literature on plurilingual education has identified good task design as a key element for the successful implementation of plurilingual-inspired pedagogies. Several researchers (e.g. Galante, 2020; Piccardo & Galante, 2017) have pointed to the importance of helping teachers to acquire skills for the development of authentic and meaningful plurilingual tasks. Piccardo (2016), for instance, notes:

In a plurilingual perspective, the learner engages collaboratively in real-life tasks that require his/her agency in strategically employing all resources available – linguistic and non-linguistic, implying a variety of languages and codes – to solve a problem, to accomplish a mission. The achievement of the goal is the driving force of the action, followed by a reflective, metalinguistic phase. (p.9)

In TBLT, a task is “an activity in which a person engages in order to attain an objective, and which necessitates the use of language” (Van den Branden, 2006, p. 4). Based on this definition, a plurilingual task is understood here as a language learning activity that a) requires (or allows) the use of multiple languages and diverse cultural knowledge and b) creates opportunities for learners to engage in meaningful communication, using their whole plurilingual repertoire. In accordance with the principle of situated collaborative learning, the five pre-service teachers were paired with in-service teachers to design, implement and evaluate at least four 45-minute plurilingual-inspired EFL lessons organized around a teaching unit. In order to ensure the effective integration of plurilingual tasks into regular classroom practice, the student teachers were instructed to develop teaching units that followed the curricular framework of the teaching environments in which they conducted their case studies. Figures 1 and 2 show two sample plurilingual activities developed by the student teachers (in collaboration with the in-service teachers).

Topic	My Favorite Breakfast (3rd Grade)	Topic	Comparing Languages (3rd Grade)
Original Task	Describing the typical English breakfast	Original Task	Learning breakfast vocabulary in the target language
Adapted Task	Describing favorite breakfast in written and spoken form, and drawing a flag (or combination of flags) that symbolizes the type of breakfast	Adapted Task	Comparing breakfast vocabulary in different languages
Plurilingual Elements	Reflecting on cross-cultural influences, reflecting on the regularity of diversity in everyday life	Plurilingual Elements	Using heritage languages or other languages as resources to analyze the differences and similarities between languages, developing cross-language awareness, learning about loan words

Figure 1: Examples of Plurilingual Activities 1


Topic	Animals around the World (3rd Grade)
	
Task Description	Learners received a worksheet with the world map on it and a strip of paper which included the name of an animal in eight languages (English, Turkish, Polish, Latin and Cyrillic Russian, Albanian, Romanian, French, Arabic).
Task Development	The students were asked to match the animal names to the according country on their own worksheet and later fill out an overhead projector transparency which showed the same world map.
Plurilingual Elements	Reflecting on similarities and differences among languages, language families, relationship between geographic and linguistic distance.

Figure 2: Examples of Plurilingual Activities 2

3.2 Research Methodology

As pointed out earlier, the study used a teacher cognition research framework to investigate the pre-service teachers' evolving understandings of plurilingual-inspired pedagogies. The research on teacher cognition has explored a variety of themes related to teacher knowledge. This investigation has drawn specifically on the research focusing on the relationship between teachers' beliefs and their classroom practices (e.g. Phipps & Borg, 2009) and on the changes in teachers' beliefs and practices over time (e.g. Wyatt, 2009). Therefore, two important aims of the research were to investigate a) the extent to which the pre-service teachers' stated beliefs corresponded with what they did in the classroom, and b) the role played by their beliefs in their conceptual and pedagogical competence development. Some studies have shown that mismatches between stated beliefs and practice can be related to contextual factors hindering the language teachers' ability to adopt practices that reflected their beliefs (e.g. Feryok, 2010). Other authors have explained these discrepancies on basis of the interaction between different "levels" of cognition. Phipps & Borg (2009), for instance, differentiate between peripheral and core beliefs. As they point out, an essential feature of core beliefs is that they are experientially ingrained, while peripheral beliefs are the ones that are only "theoretically embraced", and are thus often not reflected in practice. In order to investigate cognition in connection with practice, the research project employed a Vygotskian sociocultural perspective as the conceptual framework to research teachers' cognition development. The project thus used "a theory of cognition that includes mental processes together with teachers' practice, and the contexts within which the interaction between thinking and practice takes place" (Cross, 2010, p. 437). In line with this perspective, the research combined self-report data with observation records of teacher practice.

Research data were collected via a variety of ethnographic research instruments in order to ensure data triangulation. The case studies lasted in average two months and followed the same rationale and protocol for data collection. In the first stage, 30-minute in-depth interviews were conducted with the

pre-service teachers. These interviews focused on their perceptions regarding the knowledge and competencies they had acquired in the undergraduate course (on plurilingual education) and the knowledge gaps they wanted to address in their school projects. In the second stage, the student teachers carried out classroom observations for a period of two weeks to one month in order to investigate the in-service teachers' and the schools' attitudes and approaches to plurilingualism. During this phase, they produced unstructured field notes focusing on various topics, as for instance, potential programs that catered for the needs of plurilingual students (e.g., mother tongue classes, multicultural activities), incorporation of heritage languages in the school environment, and use of plurilingual activities in the EFL classroom. In the third stage, the pre-service teachers first taught two or three regular EFL lessons and then they implemented the plurilingual-inspired teaching units in collaboration with the in-service teachers. Two pre-service teachers (T1 and T2) had already taught EFL in their investigated classes during their 15-week practicum. Throughout their case studies, the pre-service teachers wrote reflective journals (eventually compiled into individual reflective reports) focusing on critical incidents (Farrel, 2008) that they experienced in their fieldwork activities. Their lessons were video-recorded and later described in detail for further analysis. In the fourth stage, in-depth individual interviews with the in-service and pre-service teachers and focus groups interviews and questionnaires with the learners were conducted. All interview data were fully transcribed for analysis. Figure 3 provides an overview of the research procedure.

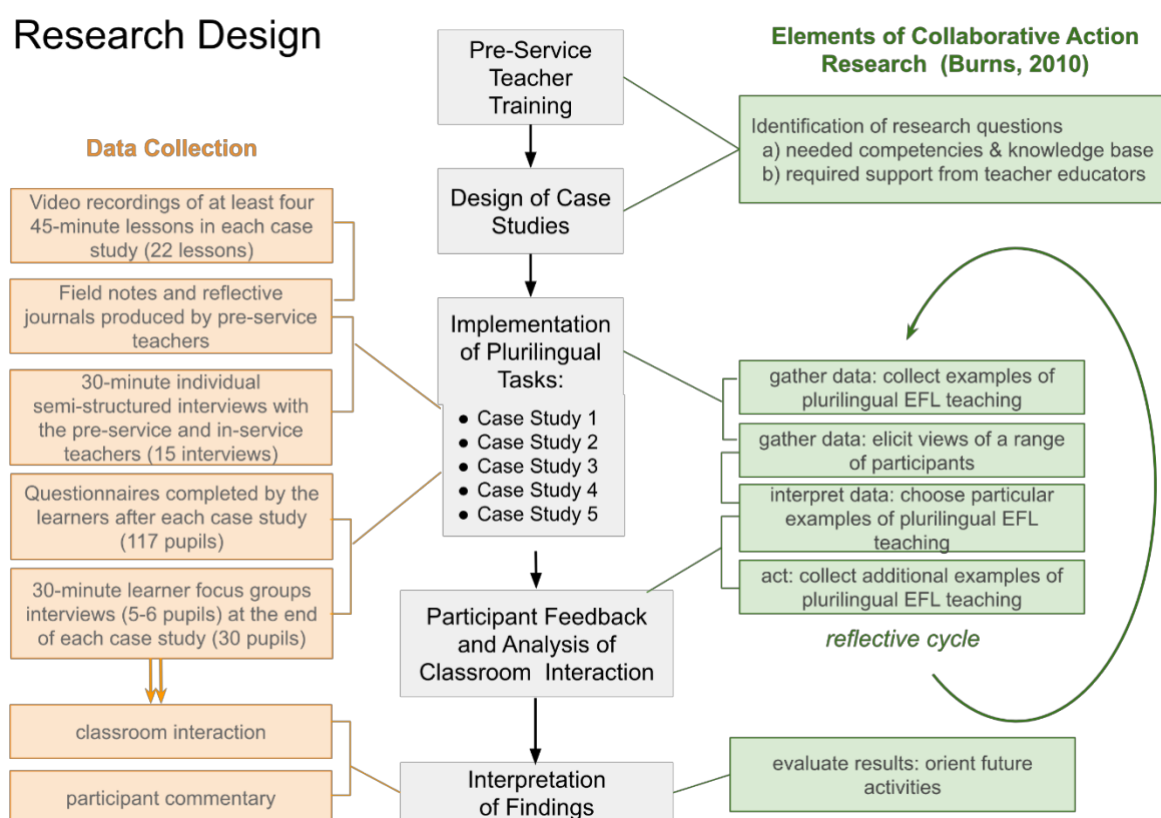


Figure 3: Research Design

Braun and Clarke's (2006) reflexive thematic analysis process was used to interpret the data. Thematic analysis has been defined as "a qualitative analytic method that provides a flexible approach for identifying, analyzing and reporting patterns (themes) within data" (Braun & Clarke, 2006, p. 79). It is

characterized by six stages: (1) familiarization with the data, (2) code generation, (3) theme development, (4) review of themes, (5) defining and naming themes and (6) relating the analysis to the current literature and production of the final report. In stage 2, an open coding approach was applied in order to ensure that codes were developed and modified as the coding process progressed. Once saturation was achieved, the codes were grouped into distinct themes, which were then reviewed for consistency in stage 4 to ensure that there were no overlaps between them, and then each theme was defined in stage 5. In stage 6, the themes were considered in the context of wider theory and literature. The most recurrent and relevant themes were generated using both deductive (theoretical) and inductive coding. Due to the explorative nature of the study, an inductive approach was favored. However, a deductive approach was also considered, as the analysis drew on the teacher cognition framework (e.g. core versus peripheral beliefs). MAXQDA - a software program that aids in the qualitative analysis of data - supported the process of coding and generation of prominent themes. This paper focuses specifically on two overarching themes (and subthemes) that were generated in response to research questions 1 and 2, namely (1) challenges concerning the design of plurilingual tasks and (2) challenges concerning the implementation of metalinguistic reflection. These themes have been chosen because of their prominence in the five case studies and because of their key significance in shedding light on the pre-service teachers' evolving understandings of plurilingual-inspired pedagogies (with a specific focus on task design and task implementation). A thematic table summarizing these themes (and their subthemes) is provided below:

Themes: Didactic Challenges	Sub-Themes
Designing Plurilingual Tasks	<ul style="list-style-type: none"> • Adapting language teaching materials used at university to the school context • Designing authentic and meaningful plurilingual tasks • Promoting the full linguistic repertoires of learners
Supporting Metalinguistic Reflection	<ul style="list-style-type: none"> • Understanding language awareness as a core competence in language learning • Using code-switching as a strategy to facilitate pupils' metalinguistic reflection • Enhancing learner engagement during metalinguistic reflective work

Table 2: Thematic table

In the next section, these themes are explained in detail and evidenced by data excerpts from participants. Although all the other sources of data contributed to the findings, due to space limitations, the data that will be discussed in this article are drawn from the reflective reports and interviews with the pre-service teachers.

4. Research Findings

4.1 Designing Plurilingual Tasks: From Decontextualized Linguistic Exercises to Meaningful Plurilingual Communication

The following quote illustrates the pre-service teachers' perceptions regarding the impact of their field experiences on their learning about plurilingual education.

During the course of the semester, a fictional lesson was planned and held in the seminar based on the approaches learned. Yet, the content remained partially theoretical. Only then, when working with a real class and teaching the plurilingual unit, I comprehended the true significance of the approach and the challenges it holds. **(T4 – Reflective Report)**

The data show that the opportunities for situated practice and the analyses of critical incidents helped the pre-service teachers to a) translate theoretical knowledge into procedural knowledge, b) gain a better understanding of the challenges involved in such approaches, and c) develop strategies to overcome these challenges. In the course of their projects, the pre-service teachers faced different challenges depending on their linguistic histories, their beliefs about language teaching and learning, the amount and quality of support they received from their mentors as well as institutional constraints. In this paper, some of these challenges are discussed in order to shed light on the pre-service teachers' learning processes. As already pointed out, they have been selected because they were shared by all five student teachers and they were more frequently identified as critical incidents.

In line with the principles of self-reflective situated practice, the pre-service teachers were provided with innumerable opportunities to exercise agency and autonomy (Stranger-Johannessen & Norton, 2017). Therefore, space was made for independent decision-making and the pre-service teachers were expected to assume complete responsibility for the final versions of their lessons. Due to a dearth of educational resources in this area, most of the teaching materials were produced by the pre-service teachers from scratch and without much access to useful modeling tasks that matched their context. As a result, one of the main challenges the pre-service teachers encountered in their projects concerned the design of effective and meaningful plurilingual tasks. One of the initial strategies for materials design used by them was the adaptation of teaching materials they had already used in the context of their university course. In the following interview extract, T2 reflected on her learning process regarding this issue:

We looked at some tasks, for example the “I Love You” task, that's why I had this idea of doing more languages. But then I just discovered that for the pupils it is just more difficult, even though the words really look almost exactly the same, it was difficult for them. I don't know why, maybe there were just too many words, or they didn't know the approach [...]. They were like “I don't know what to do, what is this, I don't get it”. So, that was my second lesson that was a total mess. I completely changed it then, and did it differently in the third lesson. **(T2 – Interview 2)**

In this sequence, T2 referred to a plurilingual exercise that she designed as part of the ‘breakfast around the world’ task (see Figure 1). As the teacher pointed out, in line 2, she based her design on a published plurilingual modeling task that was discussed in one of the university seminar sessions. In this task, the learners are exposed to the expression “I love you” in twelve languages and are guided to reflect on the similarities and differences among these languages through questions. Following the same design elements of this model task, T2 created an exercise in which the pupils were provided with word cards of five lexical items (toast, jam, coffee, yogurt and orange juice) in different languages and were supposed to match them to the appropriate language on their worksheet (see Figure 1). As noted by T2, this activity was not well-received by the students, who had difficulties to understand its purpose and its benefit.

In the following extract, T5 also reflected on this issue as she commented on her pupils' general evaluation of the tasks implemented in her case study.

Similar to the previous results, the students mentioned that they had difficulties regarding the plurilingual tasks, as some of the groups did not function well. Either one of the members solved the task on their own or the group did not find a solution at all. **(T5 – Reflective Report)**

In this extract, T5 also reflected on her students' difficulties in engaging with and solving some of the plurilingual exercises she implemented. When prompted to recount what they remembered about the teaching unit, the pupils failed to mention the exercises that focused on language analysis and language awareness. After being asked explicitly about those tasks, the students then discussed the challenges involved in solving them individually and as a group. One of the tasks designed by T5, for instance, was inspired by a similar plurilingual task implemented in her university seminar and focused on 'translation from an unknown language'. In the exercise designed by T5, the learners were supposed to translate three sentences containing New Year resolutions from Portuguese into English and German, and then reflect on their translation process. Apart from being related to the overall theme of the teaching unit (New Year festivities), this activity lacked a meaningful context that would connect it to the objectives of the core task, which was to create a poster about New Year Festivities around the world.

The data show that in all five case studies the pre-service teachers reflected on pupils' negative responses to decontextualized plurilingual exercises focusing on cross-language comparisons. They used their pupils' feedback and responses to reflect critically on the possible impact of such activities on their students' learning. T2, for instance, speculated that these types of exercises can be counterproductive in the sense that they could even help to create negative attitudes towards other languages and cultures. She noted:

The teacher has to be aware that a lack of such a connection to the activity can lead to dissociation of the task. A major danger of dissociation is that, if occurring on a regular basis, the students that do not feel personally involved, or to put it more explicitly, excluded - might develop negative attitudes towards other languages. **(T2 – Reflective Report)**

In this sequence, T2 referred to some primary school pupils who felt demotivated for not understanding the purposes of such cross-language awareness raising activities and/or for not being able to solve them satisfactorily. She also pointed out in other parts of her reflection that some pupils felt excluded for not having the prior knowledge of other languages and, as a result, they felt in disadvantage in comparison to their plurilingual peers.

The pre-service teachers also reflected on their pupils' reactions regarding the closed structure of the cross-linguistic awareness activities they used. Most of them only involved the use of languages predetermined by the teacher. They noticed that such activities could either put undue pressure on pupils seen as representatives of a specific language/culture or fail to create opportunities for the pupils to contribute actively with their expertise in their own languages or other languages they know. Our data also show that, while most learners (especially in the primary school context) wanted to give visibility to their diverse identities, there were also some learners who preferred not to expose different facets of their experiences and identities.

In the following sequences, two pre-service teachers commented on their learners' responses to those activities:

There was one child, she says she knows a little bit Japanese apparently, and she said "Why didn't you include Japanese, then I could participate, I know some words ". So, I noticed that they really want to have

a link to what they are doing, and if they don't have a link to those languages, they are less interested. **(T2 – Interview 2)**

In addition, some students were disappointed that their home country or the home country of their (grand) parents was not directly discussed, which I found a disadvantage for their motivation. **(T1 – Reflective Report)**

These results prompted the pre-service teachers to reflect on the importance of designing authentic tasks that create opportunities for the pupils to contribute with different elements of their linguistic repertoires, based on their own choices and interests. They noted that this approach could give learners agency over choice of linguistic resources, thus allowing plurilingual practice to emerge naturally within the group (Anderson, 2018). In the following extract, T5 reflected on how, in hindsight, she should have structured her teaching unit:

So, if I had to do the teaching unit again, I would probably start out with the poster and have them working on it bit by bit because you could include, for example we did something about saying happy new year in different languages, it is something you could also use for the poster. You could start out with the poster and have them do a task where they work with the different languages. **(T5 – Interview 2)**

In this extract, T5 reflected on how metalinguistic reflective work could have been triggered by pupils' involvement in accomplishing an authentic plurilingual task. In this specific context, the introduction of the core task (design of a plurilingual poster on New Year Festivities around the world) at the very beginning of the teaching unit could have contributed to boost the pupils' interest in conducting research on different languages and cultures, since their engagement in cross-language and cross-cultural comparisons would be embedded in a meaningful context.

The data have shown that the opportunity to experiment with a plurilingual approach led the pre-service teachers to grasp a better understanding of the importance of contextualization and meaningfulness in the design of plurilingual activities. T2, for instance, noticed that, in her teaching, the best opportunities for metalinguistic reflection were created when the pupils were emotionally involved in meaningful plurilingual tasks that triggered their thinking about languages. In the following extract, she reflected on one of these tasks. The activity prompted learners to describe their favorite breakfast in written and spoken form and to draw a flag (or combination of flags) that symbolizes the type of breakfast (see Figure 1).

By letting students draw their favorite breakfast, they were emotionally involved. Expressing preferences is a typical topic in primary classrooms (favorite animals, favorite hobbies, etc.). However, the task also required students to identify the country or the countries that their favorite breakfast items came from. **(T2 – Reflective Report)**

In other parts of her reflections, T2 noted that learners' emotional involvement with the task translated into stronger engagement, which prompted them to ask genuine questions about language and culture. In the following quote, she highlighted the importance of valuing and capitalizing on pupils' questions and emergent ideas to scaffold their thinking about language.

During the drawings, some students came up to me and asked me for translations (from German into English), e.g. of "Brezel (or Pretzel) "and "Croissant ". Since a lot of students asked me about the word Brezel, I decided to shortly talk about this with the whole class and create a link to the previous lesson, where we already looked at loanwords. This time, the students immediately realized that there was a similarity to the German word (when I wrote the word (pretzel) on the blackboard for the first student

that asked me, they were like “Wow, this is like in German”) and they understood that the English language took the word from the German language. (T2 – Reflective Report)

A key element in this excerpt is the sentence “since a lot of students asked me about the word *Brezel*”. In contrast to another lesson, in which T2 was unable to motivate her learners to carry out metalinguistic reflection, in this specific episode she used a question initiated by the pupils to involve them actively in a process of cross-linguistic analysis. She prompted the pupils to draw on their knowledge of German (Pretzel) and English (pretzel) to enhance their understanding of the concept of loanwords (discussed in the previous lesson). As T2 pointed out in line 5, this approach was successful and the pupils were able to draw on their prior knowledge to answer their own question.

The data discussed in this section have shown that the situated practice opportunities triggered cognitive conflicts that led the pre-service teachers to rethink their practice and their roles in plurilingual education. They learned, for instance, that when their learners were personally involved in accomplishing meaningful plurilingual tasks, their motivation for cross-linguistic comparison was naturally enhanced. The next section discusses the pre-service teachers’ professional developmental paths towards a better understanding of how to support and scaffold metalinguistic reflection in plurilingual education.

4.2 Supporting Metalinguistic Reflection: Shifting the Teacher Role from Instructor to Facilitator

Our research findings have shown that the opportunities to evaluate their understandings of a plurilingual-oriented pedagogy also opened up new spaces for critical self-reflection on their roles as EFL teachers. When asked about possible challenges they had faced during their projects, all pre-service teachers responded that they had identified some tensions between the aims of plurilingual pedagogy and some of the core objectives of EFL teaching. In the following extract, for instance, T2 reflected on this challenge:

Yes, the balance. Just to balance it out. I think my second lesson was too much based on creating linguistic and cultural awareness and too little on English language learning. So, I feel like, regarding English language learning, they didn't learn anything really in that lesson. I mean we repeated the vocabulary and they knew it very well, but other than that, they didn't learn anything new regarding the English language, so I think I have to be careful not to put the language learning in the background and just focus too much on those things. (T2 – Interview 2)

In this extract, T2 pointed to the importance of “balancing out” the goals of plurilingual education and EFL teaching, as she feared she may have neglected key objectives of the EFL curriculum in one specific lesson. As she stated in line 4, in that lesson her pupils “didn’t learn anything new regarding the English language”. At that point in her development, T2 did not seem to see cross-linguistic awareness as a core competence in foreign language learning, since cross-linguistic awareness (“those things”) and EFL learning were categorized into two separate dimensions. Her concern resonates with research findings in other studies (e.g., Horst et al., 2010) that underscore the need to sensitize teachers to the added value of such cross-linguistic awareness activities for learners’ (foreign) language development. On the other hand, T2 made a worthwhile point regarding the need to achieve a harmonious balance between the various objectives of the EFL curriculum. A similar tension was experienced by the participant teachers in Dooly and Valejo’s study (2020). The authors concluded: “in a plurilingual

pedagogical approach, languages are not treated as separate resources and yet these teachers have been hired to ensure the learning of one specific language”.

Another challenge associated with the implementation of cross-linguistic awareness raising activities was the fact that metalinguistic reflection often required code-switching into the school's language of instruction (in this case German). For the pre-service teachers this meant going against curriculum recommendations of target-language-only EFL instruction, and perhaps also against deeply ingrained beliefs about language learning rooted in school learning experiences (Phipps & Borg, 2009). In the following sequence, two pre-service teachers referred to the difficulties involved in using the target language for metalinguistic reflection:

It was really difficult to talk in English all the time. Today I had to switch into German because I realized that the pupils did not understand my question. I think that is a disadvantage of this approach as well because talking about language is really difficult even in German and when it is done in English it is even more complicated. And the pupils told me that they did not understand the questions. **(T1 – Interview 2)**

Reflecting on this part of the lesson, I think the class would have benefitted more from this phase if it had been in German. It is challenging to talk about language in a foreign language, especially with English as the L2 or L3. **(T4 – Reflective Report)**

In the first sequence, T1 expressed her frustration for having to code-switch into the school language (German) during cross-language awareness raising activities due to her primary school learners' limited target language proficiency. In lines 3-5, she noted that this may be a disadvantage of the plurilingual approach, since young learners do not possess enough skills to understand and/or discuss complex linguistic issues in the target language. The German national curriculum recommendations for EFL methodology are based on a monolingual approach that advocates the sole use of the target language by teachers and learners. Therefore, T1 and other participating teachers interpreted the need for code-switching as a drawback of such metalinguistic reflective work. In the second sequence, T4 also reflected on this issue, but she seemed to see code-switching in a more positive and as a strategy to facilitate pupils' learning.

Apart from pupils' limited target language proficiency, another challenge for cross-language awareness raising in those contexts was learners' limited knowledge of metalanguage to analyze linguistic phenomena. This issue was seen as an obstacle not only at the primary level but also in the case study conducted at the secondary school context. As pointed out by T5:

Usually, I would expect year nine students to work on a metalinguistic level but they can't because they never did it before. So, they don't have explicit grammar teaching. They often don't know terms. So, it is really difficult for them to explain something. For example, when we had something where we compared different languages they could point out differences but couldn't explain. **(T5 – Interview 2)**

In this quote, T5 discussed the challenge involved in encouraging her 9th graders to discuss the use of language at a meta-level. She pointed out that the main reason for their poor performance was the fact that they “had not learned the terms necessary to talk about language”. This challenge, which was reported by all participating teachers, can also be related to one of the limitations of the research project itself. Since each school project only covered one teaching unit (four to five lessons), the teachers lacked time to support their learners in the development of such knowledge. In order to be able to guide the students in the construction of their own metalinguistic knowledge, the pre-service teachers would have needed to scaffold learners in building up a metalanguage (in L1 and/or L2) for shared reflection and inquiry.

Therefore, the data have shown that the pre-service teachers experienced tension between deeply ingrained core beliefs about EFL teaching, as for instance the target-language-only approach, and more peripheral beliefs based on their newly acquired knowledge about plurilingual education. The focus on the target language as the only means of communication tended to limit pupils' active involvement during teacher-led whole-class activities focusing on metalinguistic reflection. A recurrent theme in our research data was the pre-service teachers' dissatisfaction with too much teacher talk during cross-language awareness raising activities. This interaction pattern was seen by the pre-service teachers as especially problematic because it went against their theoretical understanding of learner agency and learner autonomy as crucial elements for the development of plurilingual competence.

In spite of these challenges, our data show that the pre-service teachers were actively engaged in developing effective strategies to foster and support reflective work during the implementation of language awareness raising activities. In the following extract, for instance, T2 noted:

When talking about compounds, I felt like the students were paying attention, but that I could have given them more of an opportunity to participate, e.g. by letting them identify the two words that were in "breakfast" and "orange juice" and by simply letting them come to the blackboard and put up the word cards. **(T2 – Interview 2)**

In this sequence, T2 described a situation in which she believed she underestimated her pupils' capacity to take an active part in the construction of metalinguistic knowledge. In lines 3-4, she reflected on possible strategies she could have used to involve them more fully in the teaching and learning process. In this extract, she made specific reference to the use of a more multi-sensory approach (e.g. through the use of word cards) so that the learners can visualize and actively manipulate elements on the board, thus having to rely less on spoken language for the understanding of linguistic concepts. Other pre-service teachers also made use of multi-sensory strategies and multimodal materials for their learners to carry out linguistic analysis. T3, for instance, created a game in the form of a puzzle, and T4 used maps to help learners understand the concept of language families and the relationship between geographic and linguistic distance (see Figure 2). When reflecting on pupils' reaction to this activity, T4 highlighted the pupils' strong engagement and their attention to details. She stated:

The children copied the names of the animals correctly off their paper strips, including the diacritic marks of each language (e.g. the breve in Romanian and Turkish (in: girafă /tosbağa); the oblique stroke, and the diacritic dot in Polish (in: małpa/ żółw); and the acute accent in French (in: l'éléphant). **(T4 – Reflective Report)**

Focus group interview data have also shown that this activity triggered interesting spontaneous conversations and generated questions in the groups about the use of diacritical marks and their value (e.g. why are they necessary, why some languages have them and others don't). This led T4 to conclude that the main goal of cross-language awareness activities is not to teach learners about language, but to stimulate their curiosity towards linguistic diversity. She realized that the learning paths are mostly defined by the pupils themselves, as they follow their own interests and ideas. T4 concluded:

Apart from that, I realized when working with a wide range of languages that the role of the teacher shifts: from teacher centered to student centered [...]. Together new insights about different languages and cultures can be gained as the students engage in conversation to share their knowledge and experience. **(T4 – Reflective Report)**

Therefore, the data have shown that the pre-service teachers struggled at times with finding ways to conciliate their personal enthusiasm for a plurilingual-inspired pedagogy with a number of methodological and institutional constraints. As pointed out earlier, discrepancies between teachers' beliefs and practice can be related to contextual factors hindering the language teachers' ability to adopt practices that are consonant with their cognitions (Feryok, 2010). Nevertheless, all pre-service teachers concluded their projects with a strong conviction on the value of plurilingual practices in language learning and teaching. The situated-practice opportunities seemed to have supported the acquisition of important competences and skills for the enactment of plurilingual education (e.g., design of plurilingual tasks and scaffolding metalinguistic reflection). However, due to the short duration of each case study, the data have shown that the main impact of the program was at the attitudinal level. At the end of the case studies, all participants expressed interest and willingness to continue learning about plurilingual-inspired pedagogies in order to be able to implement them successfully in their future practice. The following quote illustrates their views:

Yes, I definitely think that I benefitted from it, because as I said, I really want to apply this approach in my future. Referring to the "Bildungsplan" (National Curriculum), it is the duty of the English language teacher to promote the development of positive attitudes towards the learning of languages. This goal cannot be achieved if some languages are ignored or even considered impedimental to learning, while others are promoted. **(T2 – Reflective Report)**

The findings presented herein confirm the value of self-reflective situated practice as a basis for theory learning (Lave & Wenger, 1991). The data have shown that, by attempting to provide their own solutions to the challenges they faced, the pre-service teachers developed a more nuanced understanding of the nature, benefits and challenges of plurilingual education.

5. Conclusion

This paper has presented and discussed research findings of a classroom-based investigation that involved the collaboration between pre- and in-service teachers for the design, implementation and evaluation of plurilingual EFL tasks. The study used a Vygotskian sociocultural perspective as the basis for a conceptual framework to research language teacher cognition (Cross, 2010). Pre-service teachers' cognitions were investigated as they learned how to translate concepts of plurilingualism and plurilingual education studied at University into their situated pedagogical practice. The findings have shown that the opportunities for situated practice and the analyses of critical incidents helped the pre-service teachers to rethink their understandings of plurilingualism, which led to the development of new competencies required for the enactment of plurilingual education. For instance, the pre-service teachers were sensitized to the importance of authenticity and meaningfulness in the design of plurilingual tasks. The data also point to the development of teaching strategies for ensuring learners' active engagement in metalinguistic reflection in spite of their limited target language proficiency and metalanguage resources. As for instance, the employment of multisensory and multimodal resources to scaffold the learners' thinking about language(s).

The findings also shed light on the impact of the teacher education programme on the (re)construction of the pre-service teachers' professional identities. Their involvement in reflective practice triggered cognitive conflicts that led them to question well-established recommendations of the EFL curriculum (e.g. target language only policies) and to develop a more nuanced understanding of their facilitative (as opposed to directive) roles in the process of plurilingual competence

development. The findings revealed tensions between teachers' core (deeply ingrained) and peripheral (less strongly held) beliefs about teaching and learning (Phipps & Borg, 2009). For instance, even though all participant teachers received training on plurilingual education prior to their case studies, their core beliefs, which were mainly shaped by previous language learning experiences and monolingual practices advocated by the national curriculum, had a strong influence on how they experienced and interpreted the need for code-switching in their lessons. Similar to Dooly and Valejo's (2020) findings on in-service teachers' perceptions, the pre-service teachers in our research also recognized tensions between theoretical frameworks and curriculum recommendations that "push for extensive exposure and use of the target language and a new theoretical framework that allows space for a wider range of communicative resources (linguistic and otherwise) as input and tools for language learning" (Dooly & Valejo, 2020, p. 13). The main contribution of our research is to offer insight into the potential of self-reflective situated practice to allow teachers to move beyond these tensions towards thinking about practice-tested solutions. In the process of figuring out how to negotiate these different beliefs, the pre-service teachers started to reframe their professional identities. They concluded their projects with the willingness to continue learning beyond graduation in order to be able to implement plurilingual-inspired pedagogies successfully in their future practice.

The analysis of the research data confirms the value of teacher cognition research in shedding light on language teachers' evolving understandings of innovative concepts and practices. The study has produced findings that reveal important aspects of the development of teachers' cognition in the context of the integration of plurilingual-inspired pedagogies into the EFL curriculum, the challenges associated with adopting an innovative approach to language education, and the new competencies that are needed in this context. Findings such as the ones presented in this paper can have important implications for the design of language teacher education models that account for the needs, priorities and expectations of L2 teachers. It is hoped that these findings can also be used productively in teacher education. The qualitative accounts of the pre-service teachers' classroom practices and their rationales can also constitute material that can be used in teacher education contexts to encourage other teachers to reflect on their own beliefs and practices. Due to the relatively limited number of research participants, the research does not allow us to make conclusive statements about teacher cognition development in this area. Another potential limitation of this study is the relatively short duration of each case study. Therefore, our findings indicate a need for further classroom-based longitudinal research in order to be able to build methodological and theoretical models of plurilingual education that are grounded in classroom-based inquiry, reflection, and experimentation.

Reference List

- Abendroth-Timmer, D. & Hennig, E.M. (Eds.) (2014). *Plurilingualism and Multiliteracies; International Research on Identity Construction in Language Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Anderson, J. (2018). Reimagining English language learners from a translingual perspective. *ELT Journal*, 72 (1), 26–37.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101.

Breidbach, S., Medina, J., & Mihan, A. (2014). Critical Literacies, Multiliteracies and Foreign Language Education. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43 (2), 91–106.

Breidbach, S., Elsner, D. & Young, A. (Eds.) (2011). *Language Awareness in Teacher Education: Cultural-Political and Socio-Educational Dimensions*. Frankfurt am Main: Lang.

Buendgens-Kosten, J. & Elsner, D. (2018). *Multilingual Computer Assisted Language Learning*. London: Multilingual Matters.

Burns, A. (2010). *Collaborative Action Research for English Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Candelier, M., Daryai-Hansen, P., & Schröder-Sura, A. (2012). The framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures – a complement to the CEFR to develop plurilingual and intercultural competences. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6 (3), 243–257.

Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.

Corcoll López, C. (2019). Plurilingualism and using languages to learn languages: A sequential approach to deal effectively with language diversity. *Innovation in Language Learning and Teaching*. Retrieved March, 19, 2021 from: <https://doi.10.1080/17501229.2019.1662423>.

Corcoll, C., & González-Davies, M. (2016). Switching codes in the plurilingual classroom. *ELT Journal*, 70 (1), 67–77.

Corcoll, C. (2013). Developing children's language awareness: Switching codes in the language classroom. *International Journal of Multilingualism*, 10 (1), 27–46.

Cross, R. (2010). Language teaching as sociocultural activity: Rethinking language teacher practice. *Modern Language Journal*, 94 (3), 434–452.

Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. In: O. García, A. Lin & S. May (Eds), *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education* (103–115). New York, NY: Springer.

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2), 221–240.

Cutrim Schmid, E. (2018). Developing Plurilingual Competence in the EFL Primary Classroom through Telecollaboration. In: J. Buendgens-Kosten & D. Elsner (Eds.), *Multilingual Computer Assisted Language Learning* (171–190). London: Multilingual Matters.

Cutrim Schmid, E., & Schmidt, T. (2017). Migration-Based Multilingualism in the English as a Foreign Language Classroom: Learners' and Teachers' Perspectives. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (1), 29–52.

Dahm, R. (2017). Can pluralistic approaches based upon unknown languages enhance learner engagement and lead to active social inclusion? *International Review of Education*, 63 (4), 521–543.

De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how this influences teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8 (3), 216–234.

- Dooly, M., & Vallejo, C. (2020). Bringing plurilingualism into teaching practice: a quixotic quest? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (1), 81–97.
- Dooly, M. (2011). Crossing the intercultural borders into 3rd space culture(s): implications for teacher education in the twenty-first century. *Language and Intercultural Communication*, 11 (4), 319–337.
- Faneca, R. M., Araujo e Sa, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2016). Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? *Language and Intercultural Communication*, 16 (1), 44–68.
- Farrell, T. (2008). Critical incidents in ELT initial teacher training. *ELT Journal*, 62 (1), 3–10.
- Fernández-Amman, E. M; Kropp, A., & Müller-Lancé, J. (2015). Foreign Language Teaching and Learning in Multilingual Contexts: L3 Teacher Professionalization in Baden-Wuerttemberg. In: L. Portolés Falomir & M. P. Safont Jordà (Eds.): *Learning and Using Multiple Languages. Current Findings from Research on Multilingualism* (189–216). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Feryok, A. (2010). Language teacher cognitions: Complex dynamic systems? *System*, 38 (2), 272–279.
- Galante, A. (2020). The moment I realized I am plurilingual: Plurilingual tasks for creative representations in EAP at a Canadian University. *Applied Linguistics Review*, 11 (4), 551–580.
- García, O. & Kleifgen, J. A. (2018). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs and practices for English learners* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gilham, P., & Fürstenau, S. (2020). The relationship between teachers' language experience and their inclusion of pupils' home languages in school life. *Language and Education*, 34 (1), 36–50.
- Gorter, D., & Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92, 1–10.
- Higgins, C., & Ponte, E. (2017). Legitimizing multilingual teacher identities in the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 101 (S1), 15–28.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13 (1), 1–18.
- Hopp, H., Jakisch, J., Sturm, S., Becker, C., & Thoma, D. (2020). Integrating multilingualism into the early foreign language classroom: Empirical and teaching perspectives. *International Multilingual Research Journal*, 14 (2), 146–162.
- Horst, M., White, J., & Bell, P. (2010). First and second language knowledge in the language classroom. *International Journal of Bilingualism*, 14 (3), 331–349.
- Hu, A. (2011). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht – Forschung, Sprachenpolitik, Lehrerbildung. In: H. Faulstich-Wieland (Ed.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (121–140). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hufeisen, B. & Jessner, U. (2019). The psycholinguistics of multilingualism. In: D. Singleton & L. Aronin (Eds.), *Twelve Lectures on Multilingualism* (65–100). Bristol: Multilingual Matters.
- Jakisch, J. (2019). Verfahren der Mehrsprachigkeitsförderung im Englischunterricht. In: C. Fäcke & F.-J. Meißner (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (459–464). Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Jakisch, J. (2014). Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (1), 202–215.
- Jessner, U., & Mayr-Keiler, K. (2017). Why context matters: Social inclusion and multilingualism in an Austrian school setting. *Social Inclusion*, 5 (4), 87–97.
- Jessner, U. & Kramsch, C. (2015). *The Multilingual Challenge: Cross Disciplinary Perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98 (1), 296–311.
- Krumm, H-J. (2009) Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: I. Gogolin & U. Neumann (Eds.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (233–247). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kubanyiova, M., & Feryok, A. (2015). Language teacher cognition in applied linguistics research: Revisiting the territory, redrawing the boundaries, reclaiming the relevance. *Modern Language Journal*, 99 (3), 435–449.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Oliveira, A. L. & Anca, M. H. (2009). 'I speak five languages': fostering plurilingual competence through language awareness. *Language Awareness*, 18 (3/4), 403–421.
- Otwinowska, A. (2014). Does multilingualism influence plurilingual awareness of polish teachers of English? *International Journal of Multilingualism*, 11 (1), 97–119.
- Piccardo, E. (2020). We are all (potential) plurilinguals: Plurilingualism as an Overarching, Holistic Concept. *Cahiers de L'ILOB*, 10, 183–204.
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47 (3), 600–614.
- Piccardo, E. (2016). Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices. In: T. A. Trifonas (Eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (1–19). Cham: Springer.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices, *System*, 37 (3), 380–390.
- Potts, D. (2017). Critical praxis, design and reflection literacy: A lesson in multimodality. In: R. Harman (Ed.), *Bilingual Learners and Social Equity* (201–223). New York: Springer.
- Prasad, G. L. (2018). But do monolingual people really exist? Analysing elementary students' contrasting representations of plurilingualism through sequential reflexive drawing. *Language and Intercultural Communication*, 18 (3), 315–334.
- Stille, S. (2015). Identity as a site of difference: Toward a complex understanding of identity in multilingual, multicultural classrooms. *Intercultural Education*, 26 (6), 483–496.
- Stranger-Johannessen, E., & Norton, B. (2017). The African Storybook and language teacher identity in digital times. *Modern Language Journal*, 101 (S1), 45–60.

- Vallejo, C., & Dooly, M. (2020). Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (1), 1–16.
- Van den Branden, K. (Ed.) (2006). *Task-based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S (1978). *Mind in Society: Development of the Higher Psychological Processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Wyatt, M. (2009), Practical knowledge growth in communicative language teaching. *TESL-EJ*, 13 (2), 1–23.
- Ziegler, G. (2013). Multilingualism and the language education landscape: challenges for teacher training in Europe. *Multilingual Education*, 3 (1). Retrieved June, 27, 2014, from: <http://www.multilingual-education.com/content/3/1/1>.

Linguistic Landscape Research: Inquiry on Societal Multilingualism in Pre-Service Language Teacher Education

Özlem Etüş, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa (İstanbul)

Abstract

Mobility, growing urbanization and increasingly complex ways of communication in today's world urge language teachers to develop an understanding of language as semiotic practice in social life and question the ideological underpinnings of language use in multilingual contexts. The article discusses how linguistic landscape research can help pre-service English language teachers engage in reflection on their own multi/plurilingual ecologies, challenge monolingual/monocultural language education policies and potentially move towards more inclusive pedagogical practices in their future teaching contexts. The article reports on the findings attained from a linguistic landscape research, comprising İstanbul-based photographic corpora of 300 visuals from the lens of 72 Turkish-speaking prospective teachers of English, their written reflections on self-gathered data and 7-hour audio recording of focus group interviews where the student teachers engaged in evidence-based and identity-sensitive discussion on the multilingual ecology of İstanbul. The paper concludes with a discussion of if, and to what extent self-reflection and dialogic engagement among prospective English language teachers on societal multilingualism, as anchored by critical reflexivity, contribute to professional identity development and offer future directions for linguistic landscape research in teacher education.

Key terms: linguistic landscape; language teacher education; multilingualism; translanguaging; semiotics

Abstract

Sprachlandschaften: Eine Untersuchung zur gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften

Mobilität, zunehmende Urbanisierung und immer komplexer werdende Wege der Kommunikation in der heutigen Welt fordern Fremdsprachenlehrkräfte auf, ein Verständnis der Sprache als eine semiotische Gestaltung des sozialen Lebens zu entwickeln und die ideologischen Grundlagen des Sprachgebrauchs in mehrsprachigen Kontexten in Frage zu stellen. Der Artikel beschreibt, wie sprachliche Landschaftsforschung dazu beitragen kann, dass angehende Englischlehrkräfte über ihre eigenen mehr- bzw. vielsprachigen Wechselbeziehungen nachdenken und durch diesen Denkprozess die vorherrschende einsprachige bzw. monokulturelle Sprachenpolitik in Frage stellen, um in ihrem zukünftigen Unterrichtskontext integrativere pädagogische Praktiken zu entwickeln. Der Korpus der Untersuchung besteht aus 300 Fotografien, die die sprachliche Vielfalt der Stadt İstanbul visuell repräsentieren. Hierfür haben im Rahmen der sprachlichen Landschaftsforschung 72 angehende türkische Englischlehrkräfte Straßen- und Ladenschilder, Plakate, Leuchtreklamen usw. fotografiert und den Versuch unternommen, ihren Blick auf Sprache widerzuspiegeln. Dieser Korpus wurde zusätzlich durch die schriftlichen Reflexionen zu den Fotografien und einer 7-stündigen Audioaufnahme eines Fokusgruppeninterviews erweitert, in dem die Lehramtsstudierenden eine evidenzbasierte und identitätssensible Diskussion über die mehrsprachige Vielfalt der Stadt İstanbul führen. Abschließend wird in der Arbeit diskutiert, ob und inwieweit Selbstreflexion und dialogisches Engagement von angehenden Englischlehrkräften zur gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit, die durch kritische Reflexivität verankert ist, zur beruflichen Identitätsentwicklung beitragen und zukünftige

Richtungen für Arbeiten im Bereich der Sprachlandschaft in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften bieten kann.

Schlüsselbegriffe: Sprachlandschaft; Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften; Mehrsprachigkeit; Translingualität; Semiotik

1. Introduction

Increasing linguistic and cultural diversity in communities as well as in schools urge learners, teachers, researchers, policy makers and other interested parties to reconsider monolingual and monocultural policies and practices rooted in language education and offer new pathways for teaching and learning which are informed by the multilingual ecologies of educational contexts. Chumak-Horbatsch (2019, p. 9) defines the multilingual turn in language education as “linguistically appropriate practice”, which allows space for social justice informed pedagogies. The approach includes languages and literacies of all students, enables flows between languages in translanguage practices, and recognizes language learning, in a socio-constructivist frame, as a personal and social process evolving in and through interaction. Based on these premises, it can be claimed that the transition to multilingual pedagogies necessitates three interdependent revisions in the conceptualization of language and language education with direct implications on teacher preparation: recognizing language use as social semiotic practice in diverse local contexts, re(defined) literacy education, and promoting reflection and criticality to achieve more democratized and inclusive teaching and learning environments.

The theoretical framework underpinning the multilingual turn in education draws on the works of many scholars. To cite a few, Meier (2017), in her comprehensive thematic analysis of the multilingual turn in education, draws attention to the deterritorialized nature of language and underlines the need to see it as a “multimodal semiotic system” (p. 135), not separate from other languages, not separate from people who use it and definitely not separate from its sociocultural and political contexts of use. This revised understanding of language can find ground in pedagogy only through a renewed understanding of literacy. The New London Group (1996) proposes ‘the multiliteracies approach’ which brings to the fore multi-layered meaning making processes in multiple modes (Cope & Kalantzis, 2000; Lee & Norton, 2009). A similar understanding of literacy is also underlined in ‘socioliteracies approach’ (Johns, 1997) which sees language as ‘social semiotic’ (Halliday, 1978) and relates multimodal meaning making processes to language use in social contexts with specific reference to social construction of discourses. Literacy education, therefore, requires critical and reflective engagement in exploring how semiotic practices are situated historically, culturally, ideologically, and politically. Language learners and teachers need to become aware that the choice, recognition and representation of languages in diverse multilingual contexts are largely dependent on economic, social, cultural, political and historical factors. In alignment with this view, Yael (2010) identifies multilingual space as “a dynamic social domain that reflects the nexus of ideology and everyday life” (p. 39). These views have direct implications on language education which is responsive to the linguistically diverse ecology of educational contexts. The promotion of the multi/plurilingual turn in applied linguistics without calling into question the socially constructed nature of space and the ideological underpinnings of semiotic practices in social life might remain far behind offering real solutions to problems in achieving inclusive and social-justice informed education (Kubota, 2016; Pennycook, 2010). As Pennycook (2018) comments, from a post-humanist perspective, there is need to find new ways of thinking about the relations between language, individuals, context, cognition and communication:

Posthumanism may also be understood as an umbrella term for work that is already going on in applied linguistics. There is currently a climate of thought seeking an increased emphasis on space, place, things and their interrelationships. From studies of place and semiotics, linguistic landscapes, geosemiotics, nexus analysis and language ecology to sociocultural theory, sociomaterial approaches to literacy and poststructuralist accounts of repertoire, there has been an expressed desire to expand the semiotic terrain (beyond language more narrowly construed) in relation to material surrounds and space. (p. 8)

Following these threads of arguments, this paper proposes that new directions have to be sought in language teacher education, starting from pre-service teacher education, to help prospective teachers gain attitudes, skills and knowledge required for answering the needs of increasingly multilingual societies by developing strategies for investing in the plurilingual and pluricultural repertoires of their future students. It should here be noted that the distinction between plurilingualism and multilingualism is made on a theoretical basis, especially in the European context, the former focusing on the individual; the linguistic repertoire of language users, and the latter foregrounding social use of language; the existence of multiple language in social contexts. While focusing on the linguistic repertoires of language users, there is also the recognition that language use is always a socially situated practice; as Mohanty (2019) puts it, “[u]se of multiple languages by multilingual individuals, communities and societies is both individual and social; the individual’s languages are socially constructed and social practices of languages get reified through use by language users who themselves are socially situated” (p. 18).

Adhering to the view that languages are socially situated, the present study scrutinizes how (pre-service) teacher education might be responsive to the changing linguistic ecologies of schools and societies by proposing linguistic landscape (LL) research as a valuable tool for fostering prospective teachers’ awareness of urban multilingualism. LL research, in this sense, values prospective language teachers’ situated experience of multilingualism and promotes co-construction of knowledge in dialogue with peers, a process which aligns with transformative, inquiry-based, dialogic learning (Martin & Griffiths, 2014; Kubanyiova & Crookes, 2016).

2. Linguistic Landscape and Multilingualism

What LL is and what it includes are complex topics which need further elaboration. In a broad sense, LL entails the use of verbal, visual and all other kinds of multimodal signage such as sounds and movement in public spaces. As a study area LL has initially focused on visible public signage with reference to particular text types such as billboards, road signs, shop names, graffiti, electronic flat panel displays, foam boards but then expanded its borders to include all kinds of material sources in public areas such as menus, pamphlets, brochures, instructional manuals, objects, shopping bags, clothing, drawings and statues. Shohamy & Waksman (2009) take one step further in their conceptualisation of LL and claim that it has to be envisioned as an ‘ecological arena’, and therefore should “go beyond displayed ‘written’ texts of signs in multilingual versions and include verbal texts, images, objects, placement in time and space as well as human beings” (p. 314). In this sense, LL is an intersecting point for “interwoven ‘discourses’” (p. 313). The understanding of LL limiting itself to semiotic practices in off-line spaces have also been lately challenged by considering the role digital communication plays in everyday life; to name a few, mobile devices are used for navigation, menus are read by using QR codes, tools of Augmented Reality are utilized in museum visits and games blending physical and virtual spaces are enjoyed as daily practices. As Mooney and Evans (2019) discuss, “the division between online and offline linguistic landscape is collapsing” (p. 99).

LL brings along revised understandings of ‘space’; it indicates how semiotic sources are used in public spaces and how, in turn, these everyday semiotic practices (re)construct the notion of space. In this sense, LL is an explorative field questioning how power, ideology and symbolic functions of language(s) are enacted to convey “the social meaning of the material placement of signs in the world” (Scollon & Scollon, 2003, p. 110), a concept defined by the authors as ‘geosemiotics’. In other words, the placement of a sign in a geographical space conveys social meanings which trigger multiple interpretations on the part of the receivers who try to unravel the intention of the sign-maker, the meaning of the sign and the social construction of space. Shohamy (2012) rightly argues that “LL not only focuses on signs per se, but on how people interact with them” (p. 538). LL is grounded in social semiotics which is theorized as a form of communication, involving a social agent who is involved in the production of a sign in pursuit of meaning creation in a particular environment by using multiple modes and an interpreter who might potentially attend to the sign, find it salient and interpret it in alignment with his/her own interests. Every encounter with a sign implicates a process of re-making the sign as the receiver engages in interpretation and meaning-making (Gualberto & Kress, 2018). This understanding of social semiotics-driven communication enacted in public spaces shows that LL is always “a point of reference for self-positioning” (Garvin, 2010, p. 266).

LL is, therefore, a rich research area exploring social multilingualism in terms of absence, presence, and representation of languages in public spaces and the inhabitants’ attitudes to LL of their multilingual spaces. It also enables a close focus on political, economic, historical and cultural motivations in language choice and use and offers a platform to discuss how public space is a negotiated and usually ‘contested’ arena (Lefebvre, 1991). Furthermore, this arena displays complex networking of languages; challenging the traditional separatist understanding of multilingualism treating languages as discrete units and opening new ways of seeing language practice in social life through a translanguaging lens. These aspects of LL potentially make it a useful pedagogical tool in language teacher education, a topic which will be explored in the following section.

3. Linguistic Landscape Research in Language Teacher Education

LL research supports an inquiry-oriented, reflective approach which can foster (prospective) language teachers’ awareness of language as social semiotics and offers affordances for teacher learning by helping them explore the relation between space and identity. McEntee-Atalianis (2019) explains this relation as follows: “[o]ur physical and social relationship to space and place can impact on our sense of belonging as well as our perception and portrayal of community and self-identity” (p. 209). Having first-hand experience of urban multilingualism, pre-service language teachers can reflect on the relation between language and space, gain new insights into needs of their future students and explore possibilities for developing context-sensitive language education practices. The theoretical lens used for this approach derives from the work of Lefebvre (1991) who conceptualizes space in three interrelated dimensions: ‘spatial space’, the physical space that can be observed and documented; ‘conceived space’ that is planned and shaped through policies, and the ‘lived space’ that is actually experienced by the inhabitants. Through LL research prospective language teachers can observe and document how language is actually used in social spaces and question the disparities between multi/translingual practices in everyday life and the underlying power and ideologies which support or restrain the use of certain languages in public spaces. This understanding of language-space relation can also be projected to language learning contexts when classrooms are seen as ‘linguistically complex ecosystems’ (Creese & Martin, 2006; Chumak-Horbatsch, 2019). As Little (2016) discusses, education systems must support language competency of pupils to help them attain academic success and make them become connected with the wider society especially when their home languages are not the

language of schooling but need to achieve this by helping pupils develop “integrated plurilingual repertoires” (p. 150). This might empower learners to have access to social and economic resources and foster social cohesion while also enabling literacy development in all languages. Nevertheless, in many educational contexts, as Mohanty (2019) rightly argues, policies and practices in education impose “linguistic divides” (p. 183) and “fails to capitalise on the linguistic diversity as pupils’ resources” (p. 160). The multilingual ‘lived spaces’ of many students are ignored or constrained by policy-driven monolingual practices in classes which are designed or ‘conceived’ by the authorities. Based on this discussion, the ‘lived spaces’ are directly related to the teachers’ professional development as it entails ‘self-positioning’; teachers need to be aware of their students’ needs, construct their own philosophy of learning and teaching, and develop diversity-informed pedagogical agendas. Inspired by this theoretical frame, the article discusses how LL research was implemented in pre-service English teacher education in a Turkish context to seek answers to the following questions:

1. How does prospective English language teachers’ LL research pave the way for critical inquiry on the status of different languages in the multilingual ecology of İstanbul?
2. How does their research-based exploration on LL stimulate new understandings of language as social semiotics?
3. How does the participants’ evidence-based joint reflection on LL of İstanbul help them raise questions on power and ideology in language education with reference to language and language education policies?
4. If, and to what extent prospective teachers’ critical reflection on social injustice triggers the emergence of new ideas on inclusive and transformative pedagogies?

4. Research Background

The explorative fieldwork on LL was conducted in an applied linguistics course by the participation of 72 senior students of an ELT Department at a state university in İstanbul. In the first phase of the research, the student teachers were asked to observe and document multilingual public signs in İstanbul. There were no specifications offered on the type of the sign to be documented and no instructions given on the choice of district and location (i.e., indoor or outdoor) as the aim was to see how the prospective language teachers as co-researchers capture the multilingual reality of everyday life in the city from their own critical lens. This aligns with a research technique defined by Malinowski (2010) as ‘self-positioning’, the “defamiliarization of the familiar” (p. 211) to help student teachers “discover media and the very processes of remediation (ibid.)”. The second phase involved the student teachers’ production of a written reflective work based on the multilingual signs they documented; they were asked to comment on what they find salient in their own data, how verbal and non-verbal elements in the sign interact to open new spaces for possible connotations and what implications their research has on language teaching pedagogy. Following the collection of 72 reflective essays, in the third phase of the research 5 focus group interviews were conducted with 27 students who volunteered to engage in further reflection on the multilingual ecology of İstanbul and to discuss implications of this project on language and language teacher education. There was nearly 7 hours of audio recording (6 hours 54 minutes) collected from focus group interviews. At the interview phase the student teachers were asked to reflect on the changes in the LL of İstanbul as they have observed in time and were also encouraged to comment if and to what extent LL research has contributed to their identities as language users and as future language teaching professionals.

5. Data Analysis and Discussion

The study utilized both quantitative and qualitative methodologies but in a frame which can be defined as majorly qualitative-centralized (Creswell, 2014). A quantitative perspective was applied only to the visual corpora of collected 300 images to arrive to an understanding of what the participants found most salient in terms of their İstanbul-based LL research. To this purpose, a categorization based on six features was created: 1. language(s) 2. district 3. location (indoors/outdoors) 4. multimodality 5. type 6. domain (functionality). Quantitative data was used complementary to qualitative data in order to capture LL data from the lens of the participants and scrutinize ‘absence’ and ‘presence’ in the participants’ self-gathered visual corpora.

For the analysis of the qualitative data obtained from participants’ reflective written reports and the verbatim transcription of 7-hour audio recorded interview data, a two staged qualitative thematic analysis was conducted with a progressive focus (Dörnyei, 2007). At the initial stage, the student teachers’ own multimodal analysis of documented images were analysed in an interpretative frame to identify main and subcategories of topics emerging from their self-reports on the LL of İstanbul. The parts which inform the research questions were identified and coded. The preliminary coding is revised and modified to avoid overlaps in categorisation. The findings attained at this phase were used during interviews to get deeper insight on their perceptions of the LL of İstanbul, their attitudes to urban multilingualism and its pedagogical implications. Interview data was also analysed in a number of cycles to attain emergent categories. Within the limited scope of this study, findings will be discussed under two themes: LL from the reflective lens of prospective English language teachers and implications of LL research on professional identity development.

5.1 Linguistic Landscape of İstanbul from the Lens of Prospective English Language Teachers

Photographic corpora of LL and the prospective teachers’ analysis and discussion of their data in reports and during the interviews offered various focus points on multilingual signage in the public spaces of İstanbul. The following section discusses four of these themes which are found to be significant in terms of understanding the prospective language teachers’ knowledge, beliefs and attitudes to urban multilingualism in İstanbul context.

5.1.1 Domains of Signage

The student teachers’ photographic corpora offered a rich portrayal of the linguistic diversity of İstanbul: the public signs were photographed in more than 24 different districts of the city. One of the most significant findings of this research was the student teachers’ tendency to associate LL with public signs located outdoors; 260 pictures from a total of 300 images were taken outdoors. Pavlenko’s (2010, p. 134) main categorization of signs as ‘official signage’, ‘commercial signage’, and ‘private signage’ have been very helpful in gaining an understanding of how student teachers in this project envision multilingualism in the public spaces of İstanbul. The analysis of data revealed that they associated urban multilingualism with commercial activities; 286 pictures were related to commercial signage including shop names, shop fronts, billboards, digital running signs. The findings confirmed Ben-Rafael’s (2009) view that businesses become a salient aspect of linguistic landscape in today’s world where there is the “predominance of a cosmopolitan consumption culture” (p. 41). A major area where inhabitants of a big city experience multilingualism in everyday life is through private signage; i.e. graffiti, tomb stones, personal notes on public spaces. The corpora involved only two; a poster of a missing person on a bus stop and a personal note on the notice board of a dormitory for female

students. The research findings also showed that official signage was extremely limited in the student teachers' corpora. Except for a warning sign in metro and another instructional sign on how to wear life jackets, the rest of the official signs included invitations to fair organizations or information on certain landmarks, all of which were in English and Turkish. The absence of other languages in official signage is an issue related to monolingual policies of the state which allows for the representation of national language and English as the global language. Schools are an important part of LL but there was no photographic data collected from these sites. The other domains which was thoroughly absent in the trainees' work were religious and political domains. Needless to say, İstanbul provides a very rich multilingual context for documenting signage in political sphere such as statues with informative tablets, posters, commemorative signs as well as in religious sphere including signage in mosques, churches, synagogues. The corpora did not include any images from these domains. The study showed that the student teachers had the tendency to associate visible aspects of multilingualism in İstanbul with commercial life. The focus group interviews created further discussion on the topic; for some, İstanbul was not a venue which truly recognizes its multilingualism; that is to say, languages spoken by various communities do not find spaces in the public area and for others, signage in the commercial domain was exceedingly multilingual to the extent that in some cases Turkish disappears from the scene.

LL research enabled student teachers to call into question the boundaries between private/public and official/non-official spaces while also helping them arrive to a deeper understanding of communication as a multimodal meaning making system which requires the receivers' critical-reflective engagement for interpretation. One of the participants' analysis and discussion of her own LL data shows how she creates the bonds between LL and urban multilingualism.



Figure 1: Crossing boundaries between private/public – official/non-official in multilingual spaces

The participant's reflective report on the "Lost Sock" revealed that she found the sign significant for a number of reasons: first of all, the city is carrying its multilingual repertoire to institutional spaces including state dormitories, especially following the rise in the number of international students. Secondly, the sign is a unique example of translanguaging where not only the verbal but also non-verbal modes interact in creative ways to make authentic use of multiple languages and define register. As she discussed, putting the real object conveys multiple meanings; it evokes an element of humour while also questioning the logic of having just one of the pair, writing in capitals and in different colours and also writing on a piece of paper directly torn from a notebook add up to meaning and personalizes

language use. According to the participant, the place where this note is displayed is the most salient aspect of the signage as it redefines 'space'; it exemplifies how private space can pose a challenge to institutional space. She noted that this board is at the entrance and this space is specifically reserved for official announcements by the dormitory management, and all signage is, therefore, in Turkish. Choosing this particular place is significant in terms of showing how multilingual practice of languages are becoming deterritorialized, blurring spaces between the private and the institutional while challenging monolingual practices of the dormitory. She concludes that "message, agency, time, location, size, colour, function" all interact to allow space for the emergence of multiple meanings.

5.1.2 Visibility and Invisibility: Language Representation in the Multilingual Urban Spaces

Student teachers documented linguistically identifiable presence of multiple languages in LL of İstanbul; the corpora yielded rich evidence in the use of English, Arabic, Russian while also displayed, to a limited extent, the use of French, Spanish, Indonesian, Japanese, Ottoman Turkish and even Latin. Changing politics, new layers of migration, changing population of tourists were all cited by the participants as factors influencing the signage in the public spaces. One related argument emerging from data was the dichotomy between 'stability' and 'instability' in terms of the presence of languages in the LL of İstanbul. The presence of English in the commercial space was defined as a relatively 'stable' phenomenon; 234 signs from the whole corpora included English, 24 written signs displayed only English and the rest illustrated the use of English with other languages. Turkish-English signage was commonly observed but corpora also included images where Turkish is not represented; i.e. English-Arabic, English-French, English-Spanish, English-Indonesian, English-Russian. Student teachers discussed the prevalence of English in relation to its recognition as a global language, and outcome of a global strategy for appealing to tourists. They further commented on the status of English as a 'prestigious' language evoking various associations such as being "elite", "modern", "trendy", creating a sense of "quality". According to the participants, the names, slogans, mottos of the multinational companies also add up to the status of English as the language of global commerce.

During focus group interviews, many student teachers shared the view that the notion of 'instability', the dynamic changes and moves in response to the economic, social, and political climate of the time, has found its true expression in the case of Arabic. The status of English in the cityscape was identified as the de facto situation while increasing numbers of signs in Arabic were perceived as a marked phenomenon. The visual corpora involved 102 signage in Arabic, either in a monolingual form or used along with other languages. As expressed by a number of participants, it is the sudden increase in Arabic signage that influenced them to become more attentive to multilingualism and the issue of language choice in the public spaces. As one student teacher explained, LL of İstanbul especially in bazaars are extremely responsive to the economic, political and social climate of the time and space, a phenomenon which can be defined as 'language shift'.



Figure 2: Language choice and positioning of languages

In the illustration above, following the name of the shop, “Capone outfitters”, the information “wholesale and retail” is duplicated in many languages including Arabic, English, Turkish and Russian. One of the student teachers discussed language choice against the backdrop of the political and economic dynamics of time and space; in this frame of analysis, along with language choice, the positioning of the languages needs to be analysed in depth to understand the economic, social and political undercurrents shaping multilingual signage. The top position is given to Arabic whereas Turkish finds space only after English and it is apparent from the positioning that the leading role Russian played for years in some trade centres of İstanbul leaves its place to Arabic. As the student teacher noted, German which was once the mostly commonly used language in commercial areas disappears from the scene due to the sudden decrease in the number of German-speaking visitors.

In their discussion of the data, the student teachers noted that the marked increase in Arabic signage was not merely due to the increase in the number of Arabic-speaking visitors for touristic reasons. According to them, the new layers of migration especially from Syria have definitely transformed LL of İstanbul. The newly settled population uses the multilingual repertoire for cohesion but, as many of the participants noted, some neighbourhoods have become places where Arabic rather than Turkish domineers the scene. Some of the prospective teachers’ selection of signage indexed a phenomenon which can be defined as ‘emerging monolingualism’; in some residential areas with a high population of Arabic-speaking immigrants, the language choice symbolically represents a ‘collective- identity marker’ (Gorter, 2013, p. 197), thus territorializing a specific area and marginalizing the dominant language of the wider population. The study showed that some of the participants were more tolerant towards commerce-driven multilingual signage where Arabic appears along with other languages than monolingual signage created only in Arabic, especially in non-commercial areas. This finding shows that there is deep-rooted view of seeing “language as a marker of nationality” (McEntee-Atalianis, 2019, p. 222).

5.1.3 Translingual and Transcultural Practices in Urban Spaces: Language on the Move

The prospective English language teachers' engagement in LL research sensitized them to an awareness of the dynamic interplay among various languages by means of which both linguistic forms and cultural elements become hybridized, blended and mixed in unique ways. The more conventional understanding of multilingualism addressing to the presence of different language communities in urban sites has left its place to a new understanding of multilingualism as 'language on the move', characterizing the translingual and transcultural phenomenon encountered in everyday social life. The student teachers offered data-led discussion of various linguistic and cultural flows: cultural allusions and symbolic associations attained from names, places, landmarks strategically echoing foreignness or global connectedness such as Shakespeare *Tekel* [tobacco shop] or other kinds of "cultural hybridization", as is found to be the case in the shop front of an Indonesian restaurant which claims to be specialized in Kebab and Fish, the signage including an image of Taj Mahal next to a blue bead, which is traditionally believed to protect a place from an evil eye in Turkish culture and is widely used on the walls of houses, shops and restaurants.

The analysis of the photographic corpora showed that the prospective teachers identified different types of translingual practices: duplicating, complementary multilingualism, blended morphological units, world level sound associations, syntax level blended forms, orthography and scripts borrowed from different languages. In the limited space of this article, each type of translingual forms identified in the corpora will be discussed with a few examples but with the recognition that representations do not lead to generalizable findings especially when working on translingualism as individual and social practice. Duplicating is offering the same information in different languages, which was exemplified in the analysis of the signage "Capone outfitters" in the previous section. Complementary multilingualism was widely used in shop names, that is one part of the name was in one code complemented with another part in a different code such as "Mor Shoes" [Purple Shoes], "Işık Secret" [Light Secret], "Reem Kuaför" [Reem Hairdresser]. As concerns the last example, the participant reported that "Reem", is an Arabic name for females meaning young deer, mythically associated with unicorn. During focus group discussions the student teachers reflected on the use of these complementary forms from different angles. As the sign "Reem Kuaför" shows, the use of Arabic-Turkish blended forms does not just hold an informative function, it indicates the emergence of a transculture which Malinowski (2010, p. 210) defines as "neo-culture", an outcome of the direct encounter between the existing lingua-cultural sources with the linguistic and cultural sources of the new settlers. Blending linguistic forms was also found to be a common practice in the commercial spaces of İstanbul; "La Mangal" [the barbeque], "My Halı" [my carpet], "Pilav's" [of rice] the Turkish word with the addition of possessive form in English meaning belonging to rice or everything about rice, "Honey'ci", '-ci' suffix in Turkish indicating the person who makes or sells the product mentioned, in this case meaning beekeeper or honey seller. The prospective teachers also noted examples of blending through word level sound associations. For instance, the verbal form "muud" [mood] was used in a banner advertising a new music application, implicating that depending on your mood you can download different playlists. The word does not exist in Turkish but the English word "mood" would be spelled as "muud" in Turkish to be read accurately. As one of the participants commented, a very global social-media driven concept 'mood' was adopted to the sound system of Turkish to reach to a target group of young people in İstanbul. The student teachers also brought into focus syntax level blended forms such as the banner "Fit Ol Sports Center" [be fit sports centre], "fit" is a word borrowed from English and in this case used with the verb "ol" [to be] in Turkish creating an imperative statement. When commenting on the notion of translingualism (more specifically code-meshing here), student teachers also reported cases where orthography of a different code such as Arabic script being used in Turkish signage. In their view, plays

on orthography create metaphorical, symbolic associations rather than fulfilling an informative function. The participants' attitudes to these blended forms differed; the application of a grammatical item of one code to another code was conceived as a creative act by some of the student teachers who considered these translingual practices as a strategy, making the sign memorable, but there were also counter views claiming that this caused nothing but confusion, deterioration, and deficiency in language use.

Although there were different attitudes to hybridization in language, many of the participants recognized 'space' as a dynamic, ever-changing concept which both shapes and is shaped by the translingual practices in public places. The following example from the corpora, the front image of a *Döner* Restaurant in İstanbul, verifies this renewed understanding of space and illustrates the blurred line between online and offline spaces:



Figure 3: Revisiting the notion of space

As one of the participants explained, “BOA” is a widely used abbreviation for “Best of All”, a form extensively used by Turkish-speaking young people in their social media communication but it is the location of this signage which reveals the embedded meaning; the Turkish pronunciation of “BOA” resonates “*boğa*” [bull], a popular meeting point for young people, the landmark taking its name from a bull statue. This example also shows the situated meanings in contexts which are open to multiple interpretations.

The close analysis of the LL helped student teachers discover how various language sources, including the ones which are less accessible by the wider public are being adopted, blended or even twisted to serve the needs and intentions of the producers. For instance, as one of the student teachers discussed, the banner in neon lights for a fitness centre uses Spanish sounding, “*Asta la vista*” [*Hasta la Vista* -See you later] but the initial letter “H” is dropped because if it were written in the original form, it would be “*Hasta*” [patient or sick person] in Turkish, a connotation which is totally opposite to the idea of fitness, being healthy and strong. According to this participant, the use of Spanish in a location which is largely inhabited by monolingual speakers of Turkish might be just for the rhythmic and playful impact Spanish creates.

5.1.4 Signage as Narrative: Linguistic Landscape Research Fostering Social Cohesion

One emerging result of the research was the prospective language teachers' understanding of some signs as narratives. They claimed that the preference for multilingual signs in the commercial domain is the outcome of a far more complex process than being a strategic device for selling. In their interpretation of some signage, they claimed that signs have stories to tell and meanings are dependent on who tells the story, where and when. In their view, certain signage has to be read as narratives, abridging past and present while opening new paths for future, and therefore requiring diachronic readings. The following LL data paved the way for reflection on how awareness of urban multilingualism in İstanbul can promote tolerance to the settlement of new communities and foster social-cohesion:



Figure 4: Multimodal signs as narratives

The signage for the restaurant includes verbal input in Arabic, Turkish and English. There is limited use of English including the words “food” and “modern”. Arabic is foregrounded followed by a complementary text in Turkish; “*Şam’ın Osmanlı Mutfağı*” [Ottoman Kitchen in Damascus], and the name of the shop is “*Tarbuş*” [Fez], a kind of headdress worn by men during Ottoman times. After offering a comprehensive multimodal analysis of the data, the participant reflected on how she actually reads this text; in her view, there is the historical bonds established between different cultures and the sign communicates a narrative, “[w]e are not that different from you. We have cultural bonds established throughout history. Now we can be together again and food can be a way to unite us”.

The critical, contextualized and multimodal frame which was used in data analysis helped the prospective teachers invest in language awareness and explore the salient aspects of multilingual practices in urban public spaces with respect to social, cultural, historical and political contexts they resonate. LL research also gave them a chance to explore how translingual practices are embedded in social life. The following section discusses if and to what extent they relate these experiences to their future professional lives.

5.2 Professional Identity Development: Pedagogical Implications of Linguistic Landscape Research

The findings showed that LL research encouraged the prospective language teachers to reconsider their pre-conceived ideas and reflect on their self-positioning with respect to urban multilingualism. The following data exemplifies how this research, for one of the participants, stimulated transition from a 'monolingual mindset' to social awareness:

I used to be very critical of signage in other languages. I kept on saying it should all be in Turkish. As I was writing my report, I thought OK new people are coming and our environment will eventually change and it is a very normal thing.

The same participant, when reflecting on the pedagogical implications of this process remarked that she would like her future students to develop a similar awareness of multilingual practices and adopt a more flexible and open attitude to the existence and use of other languages along with Turkish.

LL research also stimulated identity-sensitive discussions; as many of the participants commented, the use of English in the commercial spaces of İstanbul was something they have long been aware of and sort of normalized in their minds due to its 'privileged' status as a global language but the rapid increase in Arabic signage in a relatively short space of time was indexed as a factor which made them become more sensitive to the issue of "representation", "language choice" and "asymmetrical distribution of languages" in public spaces. Some of the participants noted that the marked presence of particular languages helped them question the absence of other languages, especially the ones which have established speech communities in the city.

During focus group interviews, many of the participants stated that LL research made them more attentive to the multilingual ecology of their city and they continued to observe and document even after the closure of the project. In their view, LL can be utilized for "contextualized leaning", and hence improve "language awareness"; exploring contacts between different semiotic modes and languages was conceived as an effective pedagogical approach for introducing multiliteracies education. As one of the participants put it, "[w]e can make our learners be aware of mediated images of people, places, things, ideas, values in real life". Moreover, the participants' data driven reflections on translanguageing showed that it addresses a complex meaning making process highlighting "the importance of feeling, experience, history, memory, subjectivity, and culture" (Li Wei, 2018, p. 17).

Based on these findings, it can be claimed that, at least for some of the participants, LL research contributed to the construction of their "personal knowledge", which Kumaravadivelu (2012) defines as "the ability to critically recognize, reflect, review, and reinvent their own identities, beliefs and values" (p. 32). Nevertheless, the study also showed that further steps have to be taken to help student teachers relate this personal knowledge to 'professional knowledge', that is reconsider established monolingual and monocultural practices in language teaching contexts and (re)hypothesize new approaches which will enable learners to utilize their plurilingual and pluricultural repertoires. The analysis of prospective teachers' reports showed that the photographic corpora did not include any data from schools and there was no comprehensive discussion on how LL research might potentially influence their identities as future practitioners. Nonetheless, a close analysis of interview data revealed that focus group interviews offered a dialogic platform for building "cognition-in-interaction, referring to the ways in which teachers construct knowledge, understandings and propositions in interaction" (Li, 2017). When discussing teaching English in multilingual classes, one of the participants first claimed that the presence of students with different linguistic backgrounds will strengthen the position of English as the contact language and will offer a justifiable motive both to learners and

teachers to implement English-only policy in classroom communication. After engaging in constructive dialogue with other prospective teachers, she revised her conceptualization of multilingual classes:

Suppose we have three students who are speakers of different languages. At the end of the term students might develop an awareness of three languages. Students always support each other so there will always be language shifts and exchange of their linguistic resources. I mean, they will learn from each other.

Data also revealed counterinterviews; some of the prospective language teachers shared their concerns on mixed proficiency levels in the same class. These fragmented views generated further discussion on the macro forces influencing language education environments. As one of the participants discussed, there is the policy-driven dilemma of recognizing urban multilingualism as a source of richness but seeing multilingual classes as a problem case. One final related point raised on this issue was the absence of teacher education programs which might guide them to function effectively in multi/plurilingual language education contexts.

6. Conclusion

The aim of this study is to explore new pathways in teacher education which will help pre-service teachers become more responsive to the changes in their environment, utilize their own plurilingual/pluricultural repertoire to solve out the dynamics of language as social practice and translate this understanding to their own future teaching contexts. From this perspective, the study is centralized on LL research in teacher preparation which goes beyond “demolinguistic mapping of variety” (Blommaert, 2013, ix) to include prospective English language teachers’ attitudes to LL of Istanbul. The study also draws on the view that liberatory and dialogic pedagogical approach to language teacher education (Tezgiden-Cakcak, 2018) in Turkey as well as in other contexts can foster teacher cognition which is “socially constructed” (Li, 2017); a process involving “language teachers’ knowing, thinking, conceptualizing, stance-taking and doing through interactions in various settings” (p. 3). Li mainly centralizes her concept of ‘cognition-in-interaction’ in educational contexts. While being inspired by this view, the current study adopts a broader understanding of ‘interaction’ which entails prospective language teachers’ encounters with their own multilingual and multicultural social contexts and their use of data-led explorative fieldwork on LL in developing teacher cognition in interaction with peers.

Exploring urban multilingualism from a critical lens encouraged the prospective teachers to see language as semiotic practice in social contexts and consider ways of implementing multiliteracies education. While being effective in consciousness raising, the findings also revealed that there needs to be further steps taken in helping student teachers revisit prevailing assumptions and beliefs in language education and question deep rooted monolingualization and homogenization policies and practices in school contexts. The analysis of the student teachers’ self-gathered photographic data was mainly centralised on signage in commercial spaces and none of the participants saw schools as components of the language ecology of their urban contexts. There was also limited discussion on how they could possibly move towards socially fair pedagogies which vitalize a non-essentialist understanding of language learning, allowing plurilingual and pluricultural repertoire of learners to be constantly expanded and reshaped. This implies that systemic action has to be taken in teacher education programmes to offer new possibilities and prospects on plurilingual responsive pedagogies, tools, resources and assessment. Drawing attention to the challenges in the operationalization of multilingualism in education, Myklevold (2021) comments that there is need “to mend the gap between multilingualism in research and multilingualism in practice” (p. 77). In a similar vein, King (2016) calls for a transition from “celebrated ‘multilingualism’ to genuine support for linguistic

diversity" (p. 188) in urban landscapes as well as in schools which are parts of this complex language ecology. Attitudinal exploration of LL or other kinds of inquiry-based pedagogical approaches supporting critical reflection on multi/plurilingualism in language teacher education might pave the way for the constitution of more democratic and inclusive learning environments which are responsive to linguistic and cultural diversity. Further LL research in teacher education with a specific focus on school environments might be effective in promoting multi/plurilingual initiatives and resources.

Reference List

- Ben-Rafael, E. (2009). A sociological approach to the study of linguistic landscapes. In: E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (40–54). New York: Routledge.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Chumak-Horbatsch, R. (2019). *Using Linguistically Appropriate Practice: A Guide for Teaching in Multilingual Classrooms*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Creese, A., & Martin, P. (2006). Linguistic diversity in the classroom: An ecological perspective. *NALDIC Quarterly*, 3 (3), 27–32.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Garvin, R. (2010). Responses to the linguistic landscape in Memphis, Tennessee: An urban space in transition. In: E. Shohamy, E. Ben-Rafael & M. Barni (Eds.), *Linguistic Landscape in the City* (252–271). Bristol: Multilingual Matters.
- Gorter, D. (2013). Linguistic landscapes in a multilingual world. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 190–212.
- Gualberto, C., & Kress, G. (2018). Social semiotics. In: R. Hobbs & P. Mihailidis (Eds.), *International Encyclopedia of Media Literacy*. New York: Wiley-Blackwell. Retrieved February, 17, 2021, from: https://www.researchgate.net/publication/325764226_Social_Semiotics.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Johns, A. M. (1997). *Text, Role and Context: Developing Academic Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- King, L. (2016). Multilingual cities and the future: vitality or decline? In: L. King & L. Carson (Eds.), *The Multilingual City: Vitality, Conflict and Change* (179–202). Bristol: Multilingual Matters.
- Kubanyiova, M., & Crookes, G. (2016). Re-envisioning the roles, tasks, and contributions of language teachers in the multilingual era of language education, research and practice. *The Modern Language Journal*, 100 (1), 117–132.
- Kubota, R. (2016). The Multi/Plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: Complicities and implications for applied linguistics. *Applied Linguistics*, 37 (4), 474–494.

- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing*. New York and London: Routledge.
- Lee, E & Norton, B. (2009). The English language, multilingualism, and the politics of location. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (3), 277–290.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.
- Li, L. (2017). *Social Interaction and Teacher Cognition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39 (1), 9–30.
- Little, D. (2016). Languages at school: a challenge for multilingual cities. In: L. King & L. Carson (Eds.), *The Multilingual City: Vitality, Conflict and Change* (149–176). Bristol: Multilingual Matters
- Malinowski, D. (2010). Showing seeing in the Korean linguistic cityscape. In: E. Shohamy, E. Ben-Rafael & M. Barni (Eds.), *Linguistic Landscape in the City* (199–215). Bristol: Multilingual Matters.
- Martin, F., & Griffiths, H. (2014). Relating to the ‘Other’: Transformative, intercultural learning in post-colonial contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44 (6), 938–959.
- McEntee-Atalianis, L. (2019). *Identity in Applied Linguistics Research*. London: Bloomsbury Academic.
- Meier, G. (2017). The multilingual turn as a critical movement in education: Assumptions, challenges and a need for reflection. *Applied Linguistic Review*, 8 (1), 131–161.
- Mohanty, A. K. (2019). *The Multilingual Reality: Living with Languages*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mooney, A., & Evans, B. (2019). *Language, Society & Power: An Introduction*. London & New York: Routledge.
- Myklevold, G. (2021). “That is a big shift for us”: Teachers’ and teacher educators’ perceptions of multilingualism and multilingual operationalizations. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication*, 12, 67–82.
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–92.
- Pavlenko, A. (2010). Linguistic landscape of Kyiv, Ukraine: A diachronic study. In: E. Shohamy, E. Ben-Rafael & M. Barni (Eds.), *Linguistic Landscape in the City* (133–150). Bristol: Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (2010). Critical and alternative directions in applied linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*, 33 (2), 16.1–16.16.
- Pennycook, A. (2018). *Posthumanist Applied Linguistics*. London and New York: Routledge.
- Scollon, R., & Scollon, S.W. (2003). *Discourses in Place: Language in the Material World*. London: Routledge.
- Shohamy, E. (2012). Linguistic landscapes and multilingualism. In: M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creeses (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (538–551). London and New York: Routledge.
- Shohamy, E., & Waksman, S. (2009). Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education. In: E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (313–331). New York: Routledge.

Tezgiden-Cakcak, Y. (2018). A liberatory pedagogy for non-native teachers of English. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 51 (3), 193–211.

Yael, G. (2010). 'The Holy ark in the street': Sacred and secular paintings of utility boxes in the public domain in a small Israeli town. In: E. Shohamy, E. Ben-Rafael & M. Barni (Eds.), *Linguistic Landscape in the City* (37–54). Bristol: Multilingual Matters.

Etude des affordances pluri/multilingues pour la formation des étudiants en didactique des langues

Christelle Hoppe, Service Universitaire des langues, Université de Nantes (Nantes)

Abstract

Le concept des affordances dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues suscite de l'intérêt mais reste encore peu utilisé dans le domaine du pluri/multilinguisme. Hormis son intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, cette étude exploratoire propose de mobiliser ce concept pour comprendre, analyser et explorer certains types d'affordances que les contextes pluri/multilingues offrent pour un ajustement plus efficace de la formation des étudiants en didactique des langues. Dans cette logique exploratoire, les premiers résultats indiquent que les affordances ont des implications tant pour la formation des étudiants et/ou (futurs) enseignants que pour les formateurs d'enseignants.

Termes clés : affordance ; pluri/multilinguisme ; observation de pratiques ; formation des enseignants

Abstract

The concept of affordances in the field of language teaching and learning is attracting interest but is still little used in the field of pluri/multilingualism. Apart from the interest of this concept for language teaching and learning, this exploratory study proposes to mobilise the notion to understand, analyse and explore some of the types of affordances that pluri-/multilingual contexts offer for a more effective adjustment of students' training in language didactics. In an exploratory logic, initial results of this study indicate that affordances have implications both for the training of students and/or (future) teachers and for teacher trainers.

Key terms: affordance; pluri-/multilingualism; observation of practice; teacher training

1. Introduction

Les courants constructivistes des théories de l'apprentissage ont depuis longtemps identifié la dimension centrale de l'expérience située dans les processus de l'apprentissage. Ils ont souligné en particulier, le rôle actif et constructif du sujet dans les interactions sujet-environnement, l'importance des dimensions culturelles et le poids de la subjectivité dans l'expérience. Cet article montre que le prisme des affordances initialement proposé par J. Gibson (1977) peut contribuer à développer un modèle compréhensif des pluri/multilinguismes de (futurs) enseignants et de la place à accorder aux approches plurielles (Candelier, 2016) dans leur formation en didactique des langues. En procédant à une simplification du concept des affordances, il est possible de dire qu'elles sont « des possibilités d'actions » (Aronin & Singleton, 2012, p. 311). Ces possibilités d'action sont permises par certaines propriétés d'un élément ou d'un événement « fonctionnel » qui, situé dans un environnement, oriente des actions d'une certaine manière. Ainsi le concept des affordances dans le domaine de la formation des enseignants est aussi un point d'entrée pour envisager de quelle(s) manière(s) certaines caractéristiques d'un environnement ou d'un artefact peut susciter ou façonner des types de comportements spécifiques. Partant de cela, notre hypothèse est que le concept des affordances peut constituer un apport pour explorer, analyser les possibilités d'action offertes à partir de l'observation

de pratiques pédagogiques en contextes plurilingues et accompagner le développement d'une pratique réflexive continue.

Pour mener à bien cette étude, en premier lieu sera présentée la problématique théorique de l'ajustement du concept des affordances au contexte. Cette partie sera ensuite suivie par la méthodologie de mise en œuvre du concept pour l'analyse des données. Les analyses et les résultats collectés envisagent ensuite jusqu'à quel point les propriétés émergentes qui résultent des observations de situations pluri/multilingues des étudiants leur permettent de faire du pluri/multilinguisme une ressource. Finalement, des pistes pour un usage du concept des affordances en adéquation avec le développement des plurilinguismes et des répertoires didactiques (Cadet & Mariella, 2005), sont proposées.

2. Intérêt d'une étude des affordances pour l'observation de pratiques dans la formation initiale en DDL

Avant de présenter plus en détail la problématique, commençons par ancrer l'intérêt du concept des affordances pour l'observation de situations d'enseignement-apprentissage des langues. Le cours de didactique et observation est proposé en L3 à l'université dans une filière de didactique des langues et des cultures. On peut aisément entrevoir l'intérêt d'une étude de la perception en tant que processus actif dans ce contexte. En effet, ce type de cours est en quelque sorte, un « premier accès au terrain » qui vise à mener les étudiants vers une compréhension du bien-fondé d'une part, de dimensions didactiques, c'est-à-dire des pratiques d'enseignement de langues mises en œuvre, et d'autre part, de dimensions plus proprement pédagogiques. Intégrée dans les formations en didactique des langues et du FLE, l'observation offre le moyen de « parvenir à une meilleure connaissance de l'action et de l'interaction en classe de langue » mais elle est aussi représentative d'une didactique des langues qui inclut la problématique de terrain pour « créer ses méthodologies d'analyse, ses concepts et ses interprétations » (Cicurel, 2011, p. 41). Elle demande aux étudiants et (futurs) enseignants d'attribuer du sens à leur propre action (ibid.) et fait intervenir, en conséquence, un ensemble de processus et de phénomènes didactiques (Brossard, 1994 ; Cicurel, ibid.) dont le caractère dialogique fait entrer en jeu un nombre très élevé de variables (rôle actionnel de l'enseignant, traitement de la langue, etc.). Pour les formateurs d'enseignants, l'observation de « l'extérieur » a comme toile de fond l'idée qu'évaluer les questionnements, les imprévus et les solutions qui sont apportées place les étudiants au plus près de l'action d'autres enseignants. Or, cette complexité peut se révéler déconcertante pour les étudiants « observateurs » (Cicurel, ibid. ; Brossard, ibid.). Si l'un des moyens de ce type de pratique a parfois consisté à faire appel à une série d'outils, de grilles d'analyse préétablies pour accompagner le développement des compétences didactiques des étudiants, force est de constater que sa capacité à prendre en compte l'ensemble des variables en jeu s'est, en partie, avérée inefficace (Dunkin & Biddle's, 1974, Brossard, ibid., entre autres). Comme l'observation externe formative considère que le contrôle didactique et les variables à prendre en compte dépendent du regard de l'observateur, on peut donc considérer que son objectif n'est pas la production d'un résultat relatif à l'objet de l'étude (Politzer, 1970 ; Allwright, 1983 ; Allwright & Bailey, 1991) mais plutôt la construction d'une perception de ce qui est saillant pour favoriser l'émergence d'une posture réflexive. Prenant appui sur cet apport de l'observation à la constitution d'un répertoire didactique, l'approche pédagogique du cours a consisté à prendre en compte une dimension opérationnelle du concept des affordances en incorporant au dispositif une certaine souplesse. Cela permettait de laisser la place à un apprentissage non planifié ou imprévu à partir d'hétéro observations reposant pour partie sur la mise en œuvre de pratiques plurielles que Candelier (2016 : n.p.) définit comme « celles qui mettent en œuvre des

activités d'enseignement-apprentissage (et) qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles ». Au sein du dispositif, les étudiants ont été en mesure de choisir parmi un ensemble de ressources qui ne se limitait pas aux seules pratiques plurielles pour mener à bien la tâche finale.

2.1 Cadre théorique

2.1.1 Affordances, définitions et possibilités d'actions

Dans une approche de la perception, une affordance est une possibilité d'action qui est offerte par un objet dans un environnement donné (Gibson, 1977) pour le meilleur ou pour le pire. C'est une propriété relationnelle qui n'est pas restreinte à des possibilités d'actions objectives mais dépend aussi des capacités de perception et d'action des individus. Elle permet de sortir la perception de la passivité, de la penser comme une véritable activité, pour envisager ses diverses formes d'externalisme. Le concept d'affordance a fait l'objet de nombreuses interprétations depuis les premières propositions de Gibson (1977) jusqu'aux visions néo-écologiques de la dimension culturelle des affordances sémiotiques (Raudaskoski, 2003 ; Morgani, 2011 entre autres). Nous ne reviendrons pas sur les débats ni sur les impasses engendrées par les enjeux épistémologiques du concept d'affordance entre ceux qui considèrent que les affordances sont des ressources disponibles (Reed, 1996 ; Silva et al., 2013) et ceux qui pensent qu'elles sont relationnelles (Chemero, 2009). En effet, dans le contexte de cette étude, son intérêt repose à la fois sur sa dimension heuristique et sur le caractère nomade de la notion (Ghiss et al., 2019). Ce qui intéresse plus particulièrement cette analyse, concerne l'émergence et la réalisation d'affordances avec un accent mis sur l'importance de l'action (Blin, 2016). Avec en plus la mise en jeu du numérique et la proximité des affordances, percevoir est aussi en soi une activité dynamique qui prend appui sur les ressources internes et externes de l'individu. Les affordances sont donc envisagées comme des propriétés de l'activité perceptive.

D'un point de vue didactique, Lee (2009, p. 151) cité par Dey-Plissoneau & Blin (2017) s'attache aux liens avec la capacité d'agir des apprenants en définissant les affordances comme « les relations entre les propriétés d'une intervention éducative et les caractéristiques de l'apprenant qui permettent à certains types d'apprentissage d'avoir lieu ». Cette dimension de l'agir sur la façon dont le monde est perçu se retrouve au carrefour de deux points de vue complémentaires. Celle de Morgani (2011) qui dans une approche systémique de la cognition (Hutchins, 1995, Varela, Thompson & Rosch, 1991) considère que l'émergence des affordances chez l'individu résulte de pratiques socio-culturelles situées dans des organisations sociales. Indissociable des schèmes sensori-moteurs récurrents qui permettent à l'action d'être guidée de manière continue par la perception (Varela et al., *ibid.*), cette émergence est dynamique, changeante, peut modifier les horizons d'actions possibles, en créer de nouveaux ou être empêchée. D'autre part, celle de van Lier (2004, p. 95) qui considère les affordances langagières dans leurs dimensions sociales et qui fait référence aux possibilités qu'ont des locuteurs d'une langue de se mettre en relation et qui « peuvent susciter et rendre possible des actions langagières complémentaires » (van Lier, 2004, p. 95). Cette importance du concept des affordances langagières et des actions qui en découlent entre en résonance avec les affordances pédagogiques, qui sont considérées comme des caractéristiques de ressources éducatives qui suscitent un comportement d'apprentissage spécifique et qui peuvent être « enactées » dans un contexte particulier (Bower, 2008, p. 6).

Dans le parcours multidimensionnel de la notion des affordances, ces approches globales à la perception et à la cognition vont de pair avec une application large et à la fois consensuelle des affordances. Ce qui peut être retenu, c'est que les affordances sont des possibilités d'actions qui ne se contentent pas de suggérer des tableaux fixes mais engagent des activités multiples et la détection

d'éléments signifiants variables. Elles peuvent ainsi prendre des formes variées qui en soulignent la complexité (Aronin & Singleton, 2012, 2007). Le concept permet de s'intéresser à « ce qui fait que les choses se passent ainsi » (van Lier, 2004, p. 11) de manière située, caractéristique essentielle de l'approche écologique qui permet de placer au premier plan la manière dont les individus entrent en relation avec l'environnement pour véritablement faire sens.

Comme on vient de le voir, les dimensions théoriques du concept d'affordance soulignent l'importance de l'action située et de la perception, mais d'un point de vue opératoire dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues et du pluri/multilinguisme on peut se demander en complément, à quoi plus exactement le concept d'affordance peut-il pourvoir?

2.1.2 Intérêt du concept des affordances langagières pour le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues et du pluri/multilinguisme

L'intérêt du concept des affordances pour l'enseignement-apprentissage des langues a été souligné dans de nombreuses études en sciences du langage y compris dans le domaine des recherches en acquisition des langues. Considérant l'apprentissage des langues selon la théorie des systèmes complexes et dynamiques (CDST), Larsen Freeman (2016) propose de remplacer la métaphore de « l'input-output » par le terme d'affordances. Selon elle, le prisme des affordances offre de nouvelles perspectives pour comprendre l'enseignement-apprentissage des langues. Cette optique est aussi mise en relief par Aronin & Singleton (2012) qui, dans leurs recherches sur le pluri/multilinguisme des individus, considèrent que les affordances langagières émergent de l'interface des langages entre les usagers et l'environnement et sont « les affordances par la réalisation desquelles la communication via une ou plusieurs langues ou l'acquisition d'une ou plusieurs langues est possible¹ » (Aronin & Singleton, 2012, p. 318).

Ces liens inséparables entre langage, environnement et usager rejoignent les dimensions de l'enseignement-apprentissage des langues soulignées par Larsen Freeman (ibid.) avec comme toile de fond pour l'enseignant, une nécessaire prise de conscience de la complexité qui entre en jeu dans les pratiques. Celui-ci ne peut se contenter de détecter et de suggérer des affordances appropriées aux apprenants car il est amené à comprendre que toutes les affordances ne présentent ni les mêmes bénéfices ni les mêmes enjeux (Aronin & Singleton, ibid.). Cela se justifie, selon ces auteurs, par le fait que les apprenants pluri/multilingues tendent à mettre à profit la totalité des affordances pluri/multilingues à leur disposition, et qu'en conséquence, les enseignants peuvent les prendre en compte pour essayer de répondre, dans la mesure du possible, aux possibilités d'actions offertes par leur émergence. Pour la formation des étudiants et/ou (futurs) enseignants que signifient ces conceptions et sur quoi le formateur peut-il s'appuyer?

Pour accompagner le développement de répertoires didactiques, le formateur peut suggérer des possibilités d'actions qui recouvrent des affordances langagières, pédagogiques et didactiques dont les étudiants et/ou les futurs enseignants peuvent choisir de se saisir. Cela permet d'éviter un enseignement descendant et une dimension prescriptive qui découleraient d'observations de « bonnes » pratiques. Cette mise en répertoire peut consister en une combinaison d'activités de conceptualisation, d'affordances pédagogiques (degré d'autonomie des apprenants, des démarches adoptées, etc.) et d'affordances langagières qui naissent des pratiques plurielles sans pour autant s'y limiter.

¹ Notre traduction.

Pour la formation des étudiants, notons néanmoins que les contextes d'enseignement pluri/multilingue sont le moyen d'observer jusqu'à quel point le multi/plurilinguisme participe à la construction d'une réalité sociale spécifique (Singleton et al., 2013). Ils montrent l'ampleur des répertoires langagiers à l'œuvre et témoignent du large panel d'affordances que les multi/plurilingues ont à leur disposition (Singleton & Aronin, 2007). Ils contribuent plus spécifiquement à mettre en relief les avantages didactiques et pédagogiques que procurent les bilinguismes plus flexibles (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019), la variation dynamique et de l'interdépendance linguistique en jeu dans les pratiques, l'intégration de l'ensemble du répertoire langagier des apprenants comme ressource d'apprentissage (Garcia et al., 2017), les effets du développement des compétences métalinguistiques des apprenants sur l'apprentissage des langues. Ils permettent aussi de prendre conscience de la variation intra et interlectale.

Ce qui peut donc être retenu des affordances disponibles pour l'enseignement-apprentissage des langues, c'est que l'observation « externe » de situations pédagogiques permet la mise en jeu d'un ensemble de possibilités d'actions composites aux dimensions multiples, langagières, didactiques, didactiques pluri/multilingues et pédagogiques dont un cadre conceptuel d'analyse reste ensuite à constituer.

2.2 Cadre conceptuel et types d'affordances

Afin d'identifier différents types d'affordances en contexte pédagogique, Dey-Plissoneau (2019) et Blin (2016) rappellent que les dimensions de l'activité dans le concept d'affordance sont mises en opération dans des tâches qui offrent des possibilités d'actions variées. En effet, les tâches comprennent des demandes qui conduisent les affordances à rester opérantes aussi longtemps qu'il existe une tension entre l'individu et l'environnement qui déclenche l'action. L'émergence des affordances peut donc être guidée par une sélection d'objectifs à partir de tâches suivies par des actions. Les contraintes sont les conditions et les relations entre un ensemble de possibilités Greeno (1998) cité par Kennewell (2001). Elles fournissent une structure et une orientation pour le déroulement des actions sans entrer en opposition avec les affordances. La dimension pédagogique des affordances n'a pas été vraiment soulignée dans les approches de J. Gibson, néanmoins, E. Gibson et A. Pick (2000) citées par Dey-Plissoneau (2019, p.92) ont ensuite réaffirmé que les affordances ne se présentent pas de manière automatique à l'individu. Celles-ci sont découvertes par une activité d'apprentissage perceptive et les individus peuvent apprendre à les utiliser, ce qui exige « beaucoup d'exploration, de patience et de temps » (Gibson & Pick, 2000, p.17 : notre traduction).

Dans le contexte de cette étude, les possibilités d'action sont, d'une part, des propriétés émergentes des relations entre les étudiants et les situations pédagogiques observées qui sont, d'autre part, susceptibles d'avoir un rôle fonctionnel constitutif pour l'activité perceptive. Cette activité fait émerger des possibilités d'actions à la fois didactiques, pédagogiques et linguistico-pédagogiques (affordances langagières pédagogiques). On peut donc dire que les activités perceptives et les possibilités d'actions se manifestent de manière différente et forment des constellations d'affordances.

Scarantino (2003) et Aronin & Singleton (ibid.) soulignent que les affordances sont réparties en deux sortes. Commençons donc, comme le suggèrent ces auteurs, par distinguer celles qui sont considérées comme « fiables » par opposition aux affordances dites « probabilistes ». Les affordances « fiables » recourent celles dont la manifestation va de pair avec une action guidée par un objectif et celles qui se produisent ou émergent dans l'interaction (Scarantino, ibid., p. 958) et qui ne sont donc pas guidées par un objectif. Ce type d'affordances est plus émergent et n'est pas intentionnel à l'inverse des

premières qui sont guidées par une intention. Par exemple, dans le contexte de cette étude, lorsque les étudiants choisissent de s'intéresser plus particulièrement aux interactions dans un groupe d'apprenants l'observation est portée par cet objectif spécifique d'observation. En conséquence, une partie de ces affordances peut entrer dans le champ d'affordances « fiables » qui sont déclenchées par une action tandis que les affordances non intentionnelles dépendent davantage des circonstances. Une partie de ces affordances fiables peut aussi se produire au fur et à mesure des analyses menées par les étudiants tandis que le processus dialogique d'analyse se met en place. Au cours de ce processus, de nouvelles affordances sont découvertes et fournissent des opportunités de développement ultérieur (van Lier, 2008).

A l'inverse et toujours selon Scarantino (ibid.), les affordances probabilistes sont celles dont la probabilité de déclenchement d'une action est inférieure à 1. Si le terme « probabiliste » correspond à celui employé par l'auteur, le terme « aléatoire » semble ici mieux en définir le sens. Ainsi, les affordances probabilistes ont un caractère plus aléatoire (avec une probabilité inférieure à 1) que les affordances dites « fiables ». Par ailleurs, Scarantino (ibid.) considère que ces deux types d'affordances peuvent être guidés ou non par l'intentionnalité.

L'intérêt des affordances dites « aléatoires » est, d'autre part, de ne pas les répartir en deux types, celles qui se produisent par opposition à celles qui ne se produisent pas, séparées par un seuil critique. La catégorisation suggérée par Scarantino (ibid.), donne ainsi la possibilité de créer une échelle d'actions possibles à des degrés d'intensité faible ou forte qui varient et va de pair avec des niveaux d'affordances primaires et secondaires. Les affordances primaires correspondraient à celles dont la perception est immédiate, tandis que les affordances secondaires qui en découlent requièrent une réflexion et différentes actions pour qu'elles se réalisent (Dey-Plissoneau, ibid.). Les affordances secondaires pourraient alors correspondre à celles qui demandent de l'exploration, et de la patience (ibid.). Cette variabilité de paramètres dans les typologies d'affordances décrit donc, différentes possibilités d'une action à savoir si celles-ci peuvent être perçues et si elles le sont de quelle manière.

Pour clore l'ajustement opérationnel du concept des affordances, notons que les relations et les différences à établir entre les types d'affordances invitent à assumer un certain « bricolage » conceptuel et méthodologique. Le tableau 1 fait une synthèse de la typologie des affordances à retenir qui sont présentées comme des activités perceptives pour plus de clarté.

Affordances didactiques	<p>Activités perceptives de la manière dont les théories sont confrontées à la réalité du terrain.</p> <p>Activités perceptives de la manière dont les théories de la didactique du plurilinguisme et de la didactique intégrée des langues sont confrontées à la réalité du terrain.</p>	<p>⇒ Affordances fiables (guidées par un objectif ou émergentes dans l'interaction avec les ressources)</p> <p>⇒ Affordances aléatoires (guidées par un objectif ou émergentes dans l'interaction avec les ressources)</p>
Affordances pédagogiques	Activités perceptives de comparaison des situations d'apprentissage, de solutions que des enseignants ont imaginées aux problèmes qu'il rencontre, etc.	<p>⇒ Affordances fiables</p> <p>⇒ Affordances aléatoires</p>
Affordances langagières pédagogiques	Activités perceptives susceptibles de regrouper les activités d'apprentissage des langues des apprenants.	<p>⇒ Affordances fiables</p> <p>⇒ Affordances aléatoires</p>
Affordances langagières	Activités perceptives susceptibles de regrouper les activités langagières de production et les énoncés en référence à des activités pédagogiques pour favoriser l'apprentissage de « réseaux notionnels » (tâches interactionnelles, didactiques et conceptuelles, Grobet 2007).	<p>⇒ Affordances fiables</p> <p>⇒ Affordances aléatoires</p>

Tableau 1 : Typologie des affordances en lien avec le contexte d'observation de situations pédagogiques en contexte pluri/multilingue

D'autres classifications sont possibles et il conviendra d'en vérifier la fiabilité par le traitement des données. Voyons ensuite le contexte, le profil des étudiants et le dispositif mis en place.

3. Contexte, profils des étudiants et description du dispositif

3.1 Contexte et profil des étudiants

Cette étude a été menée auprès de 30 étudiants qui suivent en complément du cours de didactique des langues, un cursus d'apprentissage spécialisé de langue. L'ensemble des cours du cursus des étudiants se compose de cours portant sur la biographie langagière et le plurilinguisme, les théories et les méthodologies didactiques, les questions d'altérité et les appropriations langagières. Le tableau 2 fait mention des langues qu'ils apprennent en complément de leur parcours en DDL.

Profils des étudiants	Langue étudiée
Parcours des étudiants (n=30) en L3	<p>Japonais (5) polonais (1) serbe (1) coréen (8) russe (1) swahili (1) vietnamien (1) indonésien et malaysien (1) chinois (2) arabe (2) arabe du Maghreb et marocain (1) arabe et algérien (1) turc (1) persan (1) malgache (1)</p> <p>Parcours « mixtes » (4) qui mêlent deux langues ou des cours de grammaire et lexique contrastives (arabe algérien et arabe, coréen et lexique sino-coréen, indonésien et malaysien).</p> <p>Etudiants suivant un parcours hors cursus de langue (2)</p>
Type d'observation menée en L3 des étudiants de Master présents en L3 (n=10)	Projet de conception de ressources en situation réelle destinée à un public d'apprenants
<p>6 étudiants → Observation réalisée à partir de pratiques plurielles et d'extraits reposant sur une « comparaison de langues »</p> <p>4 étudiants → Observation réalisée à partir de pratiques de lecture-écriture, de mise en œuvre de projets, d'analyse des interactions (hors pratiques plurielles)</p>	<p>⇒ Mise en œuvre de « pratiques plurielles » et de « comparaison de langues » (intra et intervariabilité des langues)</p> <p>⇒ Mise en place de cours de FLE à dominante culturelle</p>

Tableau 2 : Description du parcours suivi par les étudiants et des langues étudiées

Les profils des étudiants montrent non seulement la diversité des langues apprises mais suggèrent aussi qu'ils ont un accès à la variation linguistique et à la pluralité culturelle. Tandis que certains d'entre eux ont déjà une expérience professionnelle d'enseignant de langues, quelques étudiants (2) suivent le cours sans avoir suivi de parcours dans la filière auparavant et un autre petit nombre (10 étudiants) a choisi de poursuivre en master DDL. Notons ensuite qu'amenés à concevoir des scénarios pédagogiques en master, nous avons pu noter qu'il existait un lien entre les approches adoptées par les étudiants de master et le regard adopté sur les pratiques lors des hétéro-observations menées en L3. Cette analyse des affordances se nourrit pour partie de données complémentaires (cf. tableau 2) qui entrent dans un cadre de recherche plus large que celui de cet article.

3.2 Description du dispositif, du scénario pédagogique et des ressources

Le cours a reposé sur un enseignement ouvert et non descendant pour aider les étudiants à développer par eux-mêmes une conscience et une compréhension de faits saillants issus des observations. Dans le dispositif du cours à distance², une approche par tâche a été retenue pour organiser le travail sur la plateforme pédagogique (Moodle). Pour ce qui est du travail mené pendant l'ensemble du cours et

² Au moment de l'étude, le contexte sanitaire a contraint un passage à distance des enseignements pour assurer la continuité pédagogique.

lors de la production de la tâche finale sous forme de compte-rendu d'observation et d'analyse de pratique, celui-ci imposait aux étudiants de :

- Réaliser 3 tâches « intermédiaires » avant la tâche finale dont des « entraînements » à l'observation mettant en œuvre des « activités perceptives ».
- Choisir des articles et en trouver de nouveaux pour guider leurs analyses, concevoir et ajuster entre autres une grille d'observation.
- Négocier le partage des tâches de lecture des articles et de visionnage de vidéos extraites de situations de classe.
- Sélectionner les extraits des pratiques pédagogiques et les ressources sur lesquelles s'appuyer, d'analyser les séquences didactiques et de structurer le compte-rendu final.
- Se répartir l'ensemble du travail et le partager dans un forum ce qui permet de distribuer la connaissance.

Les négociations se sont déroulées en groupe à distance et une partie des échanges ont eu lieu sur un forum de type « chat asynchrone ». Il n'y a eu aucun échange par visioconférence en accord avec les étudiants. Enfin précisons que les observations des situations de classe entrent dans le cadre d'hétéro-observation non participante³ et qu'elles ont reposé sur un ensemble de ressources présentées brièvement.

3.3 Description des ressources vidéo

Les ressources vidéo du dispositif et du scénario pédagogique s'appuient sur une série d'extraits de situations pédagogiques présentées comme « thématiques » (11 vidéos comprenant des activités de lecture, d'enseignement de vocabulaire, de l'oral, etc.), de pratiques plurielles de type « éveil aux langues » (16 vidéos) et de pratiques de « comparaison des langues (6 vidéos) » mettant en œuvre une « didactique intégrée des langues » (Candelier, *ibid.*). Ces types de pratiques sont situés dans des contextes institutionnels divers.

4. Données recueillies, méthodologie de l'étude et d'approche des données

4.1 Données recueillies

Les données que nous avons prélevées sont constituées des réponses des étudiants à la tâche finale et représente un corpus de 60 productions en réponse aux deux parties de la tâche. En choisissant de ne retenir que la tâche finale nous restons d'une part dans le cadre restreint de cet article, mais nous donnons aussi un cadre défini et circonscrit à l'étude de notre hypothèse à savoir l'apport du concept pour explorer, analyser les possibilités d'action offertes à partir de l'observation de pratiques pédagogiques en contextes plurilingues et accompagner le développement d'une pratique réflexive continue. La méthodologie retenue et notre approche des données incluent le fait que les interactions avec les ressources du cours peuvent mener les étudiants vers des savoir-faire qu'ils sont plus ou moins en mesure d'explicitier.

³ Dans le cadre d'une hétéro-observation, on peut considérer que les étudiants sont des acteurs situés en position de « surplomb » par rapport à celle des praticiens dont ils observent et analysent l'action.

4.2 Méthodologie de l'étude

Le processus de recherche est celui d'une recherche intervention (Narcy-Combes & Narcy-Combes, *ibid.*) puisque nous agissons sur notre propre « système » de formation. Comme mentionné auparavant, notre approche et analyse des données se consacrent à l'activité perceptive des étudiants qui englobe les interactions effectives des étudiants avec un ensemble de ressources constitué plus largement de l'ensemble des tâches et des discussions du scénario pédagogique du dispositif.

4.3 Approche et analyse des données

La réponse à la tâche finale comporte les éléments de l'activité perceptive et passe par la production d'un discours composé « d'unité de sens ». Entrent aussi en ligne de compte dans cette activité perceptive de l'observation des pratiques, les ressources complémentaires (consultation de sites internet, articles de recherches, etc.) auxquelles les étudiants ont fait appel pour répondre à la tâche.

Pour procéder à notre analyse, nous avons choisi de ne pas mener en amont de catégorisation des données. Le cadre conceptuel de typologies d'affordances potentielles (cf. tableau 1) guide l'analyse sans pour autant décider des résultats à produire. Cette approche et analyse des données est donc interprétative et qualitative (Miles & Huberman, 1994). En procédant ainsi, il a été ensuite possible de dégager une première série de catégories d'affordances et d'en analyser le sens. Un premier objectif était d'approcher les relations entre des manières de procéder et des événements déclencheurs des différentes possibilités d'actions.

Passons ensuite à l'analyse de contenu. Elle a été réalisée à l'aide d'un double procédé de codage manuel et automatique à partir du logiciel *Atlas.Ti 9* et du logiciel *Voyant Tool* qui permettent de garder en vue un ensemble de cooccurrences. Les deux logiciels soutiennent le codage dynamique des données par la visualisation d'une série de liens complexes selon une méthode combinée de visualisation, intégration et exploration⁴ sans ordre préétabli (Barry, 1998). C'est dans un deuxième temps que la structuration des données se met progressivement en place. Le tableau (3) fait la synthèse de la méthodologie d'analyse de contenu et de l'approche des données. Il indique par ailleurs qu'il est parfois difficile de séparer certaines affordances en sections distinctes (Aronin, *ibid.*).

⁴ Ce procédé VISE (Visualization, Integration, Serendipity and Exploration) est suggéré par Barry (1998).

Objectifs de l'analyse de contenu	Nombre et type de données (n=60)	Analyse de contenu et genre de discours analysé	Processus d'analyse
<p>(1) Identifier les possibilités d'actions et/ou les affordances didactiques, pédagogique, langagières et sociales.</p> <p>(2) Analyser l'activité perceptive à partir de la typologie d'affordances relevée.</p> <p>(3) Relever la fréquence selon une échelle de valeur (échelle de Lickert)</p>	<p>(1) Présentation des bilans d'analyse des pratiques.</p> <p>(2) Compte-rendu final de l'hétéro observation des situations pédagogiques.</p>	<p>(1) Réflexions des étudiants et éléments d'analyse et d'informations sélectionnés à partir de l'observation des pratiques.</p> <p>(2) Reprise d'information spécifiques et éléments du discours qui souligne une dimension réflexive spécifique comme « ce qui a attiré mon attention, c'est, etc. »</p>	<p>(1) Codage manuel et assisté des données et relecture manuelle.</p> <p>(2) Codage de catégories et sous-catégories d'affordance.</p> <p>(3) Deuxième passage en revue des catégories et des codes retenus.</p> <p>(4) Analyse des séquences codées et annotations selon la fréquence des catégories.</p>

Tableau 3 : Synthèse de la méthodologie d'analyse du corpus et méthode de codage

5. Résultats d'analyse des affordances

Les tableaux 4 et 5 résument les principaux résultats du codage des types d'affordances.

Affordances	Fréquence des épisodes (n=497)	Sous-catégories des types d'affordances
Affordances didactiques	52	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Affordance de type didactique ⇒ Affordances de type « didactique intégrée du pluri/multilinguisme » (Ouverture à la diversité et prise en compte du répertoire langagier)
Affordances pédagogiques	150	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Interaction entre acteurs (enseignant-apprenant/apprenants-apprenants, enseignant-apprenants-familles) ⇒ Posture de l'enseignant (dont mise en relief de la posture/pratiques « traditionnelles » par exemple) ⇒ Interaction hors des murs de la classe et dimension sociale ⇒ Interactions facteur de la motivation
Affordances langagières pédagogiques	221	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Développement des compétences pragmatiques ⇒ Développement des compétences sociolinguistiques ⇒ Développement des compétences phonologiques ⇒ Traitement de l'erreur (différences entre posture traditionnelle et celle adoptée dans la pratique) ⇒ Etc.
Affordances langagières	74	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Affordances liées au pluri/multilingualisme des étudiants ⇒ Affordances liées à la prise en compte de la variation intra-inter langagière ⇒ Affordances liées aux apports de la prise en compte du réertoire langagiere ⇒ Affordances de type méta-langagiere ⇒ Affordances langagières de langues en présence dans les extraits

Tableau 4 : Résultats du codage de types d'affordances

Variété des affordances	E1	<p>E1-1 « Grâce à cet élément, les enfants peuvent comprendre les similarités entre différentes langues et mieux gérer l'apprentissage de la langue français »</p> <p>E1-2 « Ce qui a attiré mon attention, ce que dans les deux classes observés, les enseignants se basent sur d'autres langues connues par les enfants »</p> <p>E1-3 « Les élèves sont invités à donner la traduction de mots et d'une phrase dans leur langue, à partir d'une analyse et d'un travail de comparaison de ce corpus de mots et de phrases plurilingues (créole, arabe polonais) »</p> <p>E1-4 « 'niè' en polonais qui fait penser à 'ne' en français », E1-5 « Le crayon est sur la table Al alam ala al kitab (arabe) ».</p> <p>E1-6 « Pour moi, c'était intéressant surtout du point de vue de l'enseignant parce que ce n'est pas un cours traditionnel du français qu'on voit parfois à l'école »</p> <p>E1-7 « Nous trouvons aussi des traces des approches utilisées dans l'enseignement, dans ce cas-là, les approches constructives et actionnelles pour construire le déroulé du cours et les tâches comprises dedans. La piste de la taxonomie de Bloom est bien présente dans la mise en pratique des tâches dans la classe, malgré les morceaux incomplets. »</p> <p>E1-8 « Dans cette vidéo, nous sommes témoins du fait qu'en faisant confiance aux apprenants, en leur confiant des tâches et des responsabilités et en les prenant au sérieux, ces derniers sont plus susceptibles de s'intéresser et de trouver un intérêt sincère dans les activités qui leur sont proposées. »</p>
Affordances fiables guidées et non guidées	E2	<p>E2-1 → (E2-1-1) « capitaliser sur le répertoire pluri lingue et pluriculturel » (E2-1-2) « d'apprendre le français par la compréhension des autres systèmes de langues »</p> <p>(E2-1-3) « valoriser les langues des familles » (E2-1-4) comprendre le rôle des « connaissances métalinguistiques pour identifier les mots ou autres concepts linguistiques » (E2-1-5) « reconnaissance du bagage linguistique des élèves » (E2-1-6) « déceler des régularités et des irrégularités de la langue cible et acquérir des énoncés et des systèmes »</p> <p>E2-2 « l'enseignante fait une remarque que je trouve très importante, la négation en français n'est pas toujours construite correctement telle qu'elle devrait l'être, je n'ai pas utilisé pour je ne sais pas »</p> <p>E2-3 « cette ouverture à la diversité donne la possibilité de s'exprimer à l'oral ou à l'écrit dans leur langue maternelle pour rappeler que la langue maternelle est une richesse sur laquelle ils peuvent s'appuyer pour construire leur nouveau savoir ».</p>
Affordances aléatoires guidées et non guidées	221	<p>E3-1 « ouverture à la diversité avec pour but « d'éviter la folklorisation »</p> <p>E3-2 « l'enseignante guide les élèves dans la tâche de compréhension, elle encadre les élèves dans le modèle à suivre et mène une discussion ».</p> <p>E3-3 « L'apprenant (...) est véritablement acteur, cette incitation à impliquer l'apprenant dans l'apprentissage de ses langues trouve son origine dans les recherches en acquisition des langues (notion d'interlangue : Corder et Selinker) desquelles découle l'idée que l'apprenant est acteur de son acquisition, il n'est pas passif »</p>

Tableau 5 : Résultats du codage et extraits du corpus recueilli

Les résultats du codage et les analyses sont présentés en trois parties. Une première partie rend compte de la répartition des types d'affordances, la deuxième, des affordances fiables et aléatoires tandis qu'en dernier lieu sont abordés les résultats des affordances aléatoires.

5.1 Variété des affordances relevées dans les deux parties du corpus de la tâche finale

Les résultats de l'analyse révèlent une variété assez vaste de différents types d'affordances qui, comme indiqué dans le tableau 3 (cf. tableau 3), sont réparties en types principaux et en sous-catégories. Cette variété se retrouve à la fois dans les choix des types de pratiques et dans les types d'observations menées lorsqu'une même ressource a été sélectionnée (cf. tableau 5 : E-8). Les sous-catégories indiquent donc que la même situation pédagogique comporte différentes perceptions des usages pédagogiques et gammes d'actions possibles. Comme les relations entre l'observateur et les situations pédagogiques sélectionnées ne sont pas figées, elles offrent des points d'entrée riches en nombre d'informations distinctes. L'activité s'accomplit ensuite en mobilisant une panoplie d'éléments de divers ordres (recherches de documents, échanges, lecture d'articles de recherche, présentation de schémas, de carte heuristique, entre autres). La variété des choix opérés par les étudiants parmi l'ensemble des ressources vidéo et des différents types d'actions menées pour répondre à la tâche rappellent que la perception d'une affordance n'est pas décidée *a priori*. Ainsi, les sélections des ressources parmi l'ensemble des 27 extraits vidéo suggèrent que les situations pédagogiques observées ne se contentent pas d'envoyer des informations mais les interpellent d'une certaine manière selon des connaissances individuelles, des intentions, des émotions, des motivations, des besoins, etc. Les informations émises sont donc interprétés différemment selon les circonstances, ce qui est confirmé par les résultats du codage. On voit, en particulier, que les ressources vidéo disposent de possibilités d'actions que certains étudiants n'arrivent pas à voir tandis que certains extraits ne disposent pas d'affordances qui semblent pourtant présentes aux yeux d'autres. Certaines caractéristiques des extraits ont ainsi servi à des fins didactiques tandis que d'autres semblent plutôt s'être présentés comme des éléments naturels de ces environnements pédagogiques. C'est aussi ce qu'évoque le bilan des mots fréquents et de leur cooccurrence dans le corpus avec l'évolution des termes dans le corpus (cf. figure 2.1) : apprenants (77), langue (30), langues (20) et enseignante (20).

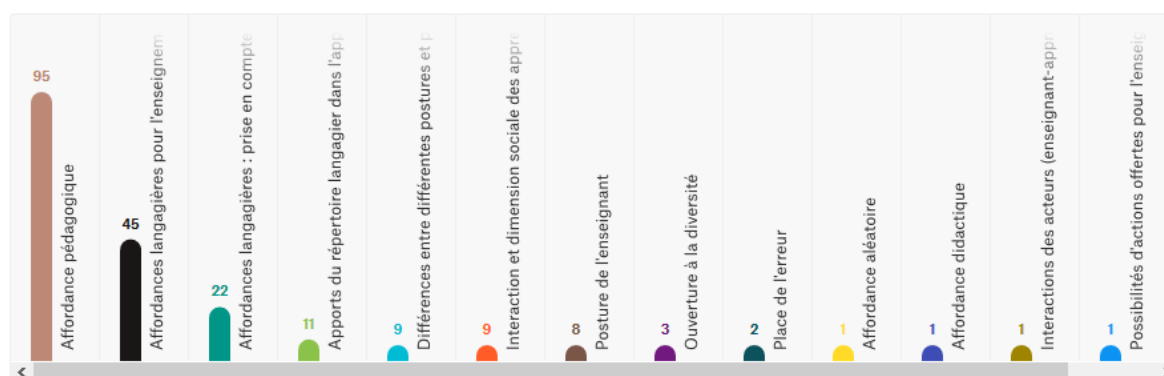


Figure 1 : Exemple de procédure de codage avant finalisation, de répartition et de granularité du codage des affordances pédagogiques

Lorsque, par exemple, le terme d' « enseignement réciproque » est mentionné à plusieurs reprises dans le même document et que ce concept est absent des autres observations menées à partir de la même situation, on peut considérer cela comme une affordance secondaire. En effet, dans ce cas précis et par ces termes, l'étudiant désigne une situation avec un point de vue sensiblement différent

de la réciprocité (apprenant-apprenant) par ailleurs soulignée par d'autres : orientés sur les interactions enseignant-apprenant, c'est la potentielle contribution de l'approche pédagogique au développement des compétences métalangagières des enseignants qui est ici mise en avant. Cette différence de point de vue peut aller jusqu'à enclencher (ou en être à l'origine) une approche pédagogique spécifique dans la mise en œuvre des pratiques plurielles comme composante d'un (futur) enseignement (cf. tableau 2). La gamme d'actions possibles se retrouve déclinée dans les 4 types d'affordances répertoriés même si leur variété est plus importante dans les affordances langagières, langagières et pédagogiques ou pédagogiques (cf. tableau 3, figure 1 et figure 2).

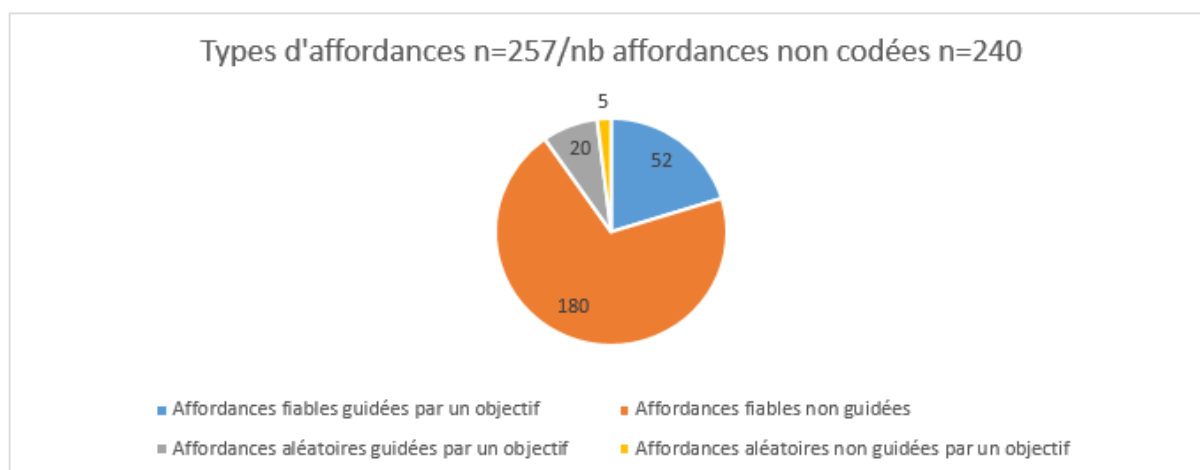


Figure 1 : Exemple de procédure du codage avant finalisation, de répartition et de granularité du codage des affordances pédagogiques et résultats du codage des types d'affordances fiables et aléatoires

Comme mentionné auparavant, un assortiment d'éléments peu prévisibles constitué d'affordances déjà disponibles à certains étudiants contribue aux possibilités d'actions même lorsqu'un extrait vidéo semble présenter des potentialités prévisibles (cf. tableau 5 : E1-7). Les quatre types d'affordances ont servi à la fois d'affordances primaires et secondaires. Dans les possibilités d'actions initiées par les approches plurielles, certaines affordances langagières sont un point d'entrée pour souligner la prise en compte de la totalité du répertoire langagier et en particulier la variation interlangagière. Mais la coprésence de plusieurs langues dans un même extrait, suggère aussi différentes actions de la part des étudiants. Dans les observations menées à partir des pratiques de comparaisons de langues, il nous a semblé que des affordances secondaires étaient associées à la manière dont les comparaisons soutiennent l'apprentissage d'une langue (cf. tableau 5 : E1-1) ou semble plutôt représenter une possibilité d'ouverture à la diversité linguistique (cf. tableau 5 : E1-2). Les possibilités d'actions liées à la co-présence de plusieurs langues (affordances secondaires) permettent ensuite à certains étudiants de « capturer » quelques éléments des autres langues en présence (cf. tableau 5 : E1-3, E1-4, E1-5) témoignant du pluri/multilinguisme de ces étudiants. Lorsque ce type d'affordance émerge, on peut se demander jusqu'à quel point les expériences d'actions antérieures (ici éventuellement pluri/multilingues) augmentent la sensibilité perceptive et la précision de futures évaluations des possibilités d'actions.

Enfin, la variété des types d'affordances indique que se met en place un cycle de rétroaction dans lequel les étudiants cherchent à percevoir certaines informations en fonction de leur « état d'esprit » qui se trouve ensuite modifié d'une façon réciproque (cf. tableau 5 : E1-6). Ces affordances paraissent se transformer en action et entrer, par exemple, comme composante possible d'un « futur » enseignement (cf. tableau 2 et tableau 5 : E1-6). Les quelques données complémentaires (cf. tableau 2) soutiennent cette hypothèse qui pourra entrer dans le cadre de recherches complémentaires sur l'analyse d'un corpus qui devra être étoffé puis validé.

On peut enfin ajouter que si les affordances ne sont ni uniformes ni prédictibles, c'est aussi parce que les contraintes de la tâche ont un effet sur leur émergence (cf. figure 2). Il existe, de fait, un nombre de propriétés distinctives des ressources qui découle du caractère dialogique de l'ensemble des processus didactiques en jeu.

5.2 Affordances fiables guidées par un objectif et affordances fiables non guidées

Lors du codage des affordances (tableau 3 et figure 2 des résultats) fiables guidées par un objectif et des affordances fiables non guidées, il s'est révélé difficile de séparer certains types d'affordances, tant les possibilités d'actions se chevauchent comme l'indique la figure 1. En effet, les affordances fiables non guidées par leur variété comportent un caractère aléatoire qui dépend de l'activité perceptive. Malgré cela, les résultats (tableau 3 et figure 1) mettent en relief « des unités de sens ». Dans l'ensemble du corpus, ces « unités de sens » sont parfois interconnectées par une composante essentiellement plurilingue ou interactionnelle. Une majorité d'entre elles souligne les passages entre différents types d'affordances et se retrouve de manière éparse à plusieurs niveaux (didactique, didactique intégrant la diversité linguistique, langagière pédagogique, pédagogique etc.). Par ailleurs, comme les affordances fiables non guidées – plus particulièrement celles qui comportent des composantes plurilingues – sont déclenchées dans l'interaction avec les extraits vidéo et les ressources, on peut penser que même lorsque la problématique du plurilinguisme n'est pas la source essentielle des possibilités d'actions, la granularité potentielle des pratiques plurilingues reste perceptible. Les extraits du codage (cf. tableau 5 : E2-1, E2-1-1, E2-1-2, etc.) montrent de quelle manière les affordances fiables témoignent participant à la construction de sens de l'activité des étudiants. Ces possibilités d'action nécessitent une interprétation active sans laquelle l'émergence de possibilités d'action complémentaires se trouve limitée. L'exemple (E2-2) d'affordance langagière et pédagogique langagière fiable non guidée (cf. tableau 5 : E2-2) permet d'observer l'émergence de nouvelles possibilités d'actions langagières, pédagogiques et didactiques. Ce type d'affordance mène l'étudiant vers une pratique réflexive qui, guidée par l'enseignant, offre des possibilités d'actions au niveau didactique et encourage le développement de compétences métalangagières qui, ici, pourrait inclure une prise de conscience de l'intra variabilité du français à l'oral. Celle-ci peut prolonger la réflexion sur les enjeux didactiques de l'enseignement de la langue de l'écrit et de l'oral. On peut donc dire que la capacité à « capturer » certains de ces éléments accompagne un possible développement de compétences métalangagières.

En revanche, certains types d'affordances fiables (guidées ou non guidées) peuvent apparaître et disparaître lorsqu'elles ne sont reliées à aucune autre information. C'est le cas, par exemple, de la mention faite à l'ouverture à la diversité. Simple mention, elle n'est parfois accompagnée d'aucune possibilité d'action complémentaire. Associée à d'autres actions (cf. tableau 5 : E2-3), elle semble faire davantage sens. L'ouverture à la diversité fait ainsi partie des types d'affordances qui font naître ou disparaître des possibilités d'action. Lorsque ces dernières disparaissent, c'est le concept en lui-même qui passe totalement inaperçu, sans doute aussi parfois peu « porté » par la mise en œuvre de l'approche pédagogique en elle-même. On remarque ainsi que c'est bien au moyen d'un travail itératif sur les liens et les rapprochements que l'activité perceptive contribue à donner du sens.

Ce caractère aléatoire d'une affordance fiable telle que l'ouverture à la diversité est donc plus ou moins important selon qu'il fait baisser ou non l'activité perceptive d'informations complémentaires. Ainsi dans le corpus, l'émergence de nouvelles possibilités d'actions est davantage portée par les affordances (didactiques-langagières) langagières et langagières pédagogiques. Il apparaît que les observations menées à partir des pratiques plurielles de comparaison des langues ont fourni un

nombre de possibilités d'action plus important au niveau didactique en relançant une boucle de potentielles interactions à l'aide de ressources complémentaires (parfois présentées de manière « peu conventionnelle »). Elles ont aussi été plus à même de susciter des questionnements métalangagiers signalés par certains étudiants. Du point de vue des affordances pédagogiques, une majorité d'entre elles concernent les changements de posture des acteurs et la construction collective du savoir. Elle concerne principalement les interactions au sein de la classe (enseignants-apprenants, apprenants-apprenants). Ces deux types d'affordances ne font pas nécessairement émerger des possibilités d'actions complémentaires (cf. tableau 2) sans doute parce que celles-ci ne sont pas toujours perçues selon les étudiants. Ce caractère aléatoire des affordances fiables à mener vers l'émergence de possibilités d'actions est intéressant dans le sens où il interroge une capacité à faire retomber l'activité perceptive de certains types d'affordance. Cela dépend aussi, bien entendu, des étudiants mais les facteurs qui les font naître, parfois disparaître ou qui limitent les mises en lien avec des ressources complémentaires gagneraient à être davantage interrogés. Il semble néanmoins clair que lorsque les affordances langagières sont des éléments naturels de l'environnement pédagogique des pratiques observées, elles constituent une porte d'entrée plus sûre pour l'émergence de possibilités d'action potentiellement efficaces pour le développement du répertoire didactique des étudiants.

5.3 Affordances aléatoires guidées par un objectif, affordances aléatoires non guidées

Les affordances aléatoires guidées par un objectif comportent une forte composante sémantique, montrent de quelle manière l'interaction au cours de l'observation participe à la construction de sens, mènent à certaines découvertes ou en limitent véritablement la portée. Un premier exemple (cf. tableau 5 : E3-1) d'ouverture à de nouvelles possibilités d'actions découle d'une affordance didactique « d'ouverture à la diversité ». La mention de cette ouverture mène vers une différence conceptuelle de mise en œuvre des pratiques plurielles. Complémentaire de l'affordance didactique, cette différence conceptuelle n'a été envisagée que par cette étudiante. On voit bien que cette affordance secondaire découle d'une posture réflexive et d'actions complémentaires ajustées au cours de l'activité perceptive. Ce type d'affordance aléatoire est manifeste dans le sens où il garantit un comportement d'apprentissage positif en conduisant à un approfondissement sélectif de l'information disponible à l'étudiante.

Un autre exemple d'affordance aléatoire (cf. tableau 5 : E3-2) représentatif de l'ensemble des résultats de cette analyse des affordances aléatoires, montre de quelle manière une affordance peut, au contraire, limiter le nombre d'actions. Dans l'un de ces exemples de travail d'observation (cf. tableau 5 : E3-2), on trouve principalement 2 affordances langagières pédagogiques et 2 affordances pédagogiques qui n'ont donné lieu qu'à des possibilités d'action très restreintes qui n'ajoutent rien de plus au niveau qualitatif et quantitatif, hormis des explications sur les instructions données aux apprenants pour la mise en œuvre de l'activité de la situation pédagogique. Les explications fournies tournent autour de la manière dont la tâche est donnée aux apprenants et se contentent de faire mention d'une série d'étapes pédagogiques. Ce type d'affordance est aléatoire et guidé dans le sens où cette ressource vidéo a été sélectionnée une seule fois. Elle semble en effet, avoir offert le moyen de « rationaliser » l'observation et d'éviter ainsi de rendre compte d'un nombre élevé de variables présents dans d'autres extraits. On peut se demander ici, jusqu'à quel point les contraintes de l'observation n'ont pas limité la perception de possibilités d'actions complémentaires parmi l'ensemble des ressources disponibles. Il apparaît clairement que les moyens mis en œuvre pour mener cette observation ne sont pas adéquats par rapport aux objectifs de l'hétéro-observation. Comme l'indique la figure 3, on peut comprendre que la manière dont les contraintes sont perçues peut guider l'émergence d'affordances fiables et d'affordances aléatoires guidées. Aussi n'est-il pas vraiment

surprenant qu'un choix sélectif – comme dans celui de l'extrait (E3-2) – et les moyens mobilisés limitent la gamme des possibilités d'actions.

Un dernier exemple d'affordance aléatoire (cf. tableau 5 : E3-3) indique de quelle manière le processus d'exploration a mené certains étudiants à répondre de manière positive aux contraintes de l'observation. L'extrait (E3-3) indique que les affordances didactiques mènent vers l'émergence d'affordances didactiques complémentaires, ici dans le but de justifier les processus d'acquisition. La recherche de justification répond à un besoin qui soutient l'émergence d'affordances complémentaires. Elle participe à la construction de répertoires didactiques et d'espaces privilégiés d'apprentissage qui ne font sens qu'à certains étudiants. En bilan, parmi ces trois exemples d'affordances, deux d'entre eux (E3-1) et (E3-3) comprennent des affordances didactiques tandis que celui (E3-2) qui n'a engendré que peu d'affordances complémentaires n'en comporte aucune. Par ailleurs, on peut, en dernier lieu, noter que cette analyse des affordances aléatoires montre bien que les possibilités d'actions sont engagées par une composante sémantique d'où l'intérêt de les examiner même si le degré de représentativité des affordances aléatoires n'est pas significatif.

6. Discussion et conclusion

Cette étude exploratoire des affordances a cherché à montrer l'intérêt de la notion pour la mise en place d'un dispositif au sein d'un cours d'observation et de DDL ainsi que pour l'analyse de l'activité perceptive des étudiants et/ou (futurs) enseignants de langues. Il existe, bien entendu, des limites. D'abord, l'analyse des résultats montre bien de quelle manière le codage des types d'affordances s'avère délicat et parfois peu fiable car les différentes catégories se chevauchent. Il conviendrait, par ailleurs, d'étendre cette étude à une analyse plus précise des actions menées dans un but qui n'auraient pas été initialement visé. Des études complémentaires seraient aussi nécessaires pour ajuster la finesse du codage et parvenir à proposer une véritable « cartographie » d'affordances. L'une des possibilités pour renforcer la fiabilité des résultats est de procéder à des entretiens complémentaires auprès des étudiants ou de mener des études de cas pour mieux saisir les liens entre perception et actions. Enfin, il serait aussi intéressant de mieux comprendre les liens entre affordances primaires et secondaires ainsi que d'évaluer les dimensions qui sont responsables de la disparition, du maintien ou de l'émergence de certaines possibilités d'actions.

Malgré ces limites, notre étude ouvre, néanmoins, une réflexion à propos de l'intérêt des affordances parce que ces dernières mettent en lumière la manière dont certains processus entrent en jeu dans les possibilités d'actions et la constitution de répertoires didactiques dans la formation de (futurs) enseignants. Les analyses menées indiquent que l'ensemble du dispositif a contribué à modifier une partie du répertoire didactique des étudiants. Du point de vue de la mise en œuvre du cours et de son organisation pédagogique, nous voyons deux intérêts principaux du concept des affordances. Le premier réside dans la souplesse de mise à disposition d'un ensemble de ressources et de situations pédagogiques laissés au choix des étudiants. Elle est une condition pour favoriser l'émergence de possibilités d'actions au point de vue didactique et pédagogique. En contexte pluri/multilingue, nous pensons qu'elle est particulièrement adaptée pour soutenir un potentiel accompagnement afin que des futurs enseignants soient à leur tour en mesure de répondre à l'émergence d'affordances langagières pluri/multilingues. En cela, nous estimons qu'une flexibilité bien organisée peut être bénéfique à la formation en didactique et en didactique du pluri/multilinguisme de (futurs) enseignants et les conduire, par la suite, vers une analyse de leur propre pratique enseignante. Le deuxième intérêt réside dans le fait qu'une analyse de la gamme des possibilités d'actions offertes par des observations « externes » sert d'outil de compréhension

approfondie de la manière dont le sens se construit au cours des observations menées. Le formateur peut ensuite placer le résultat de ses analyses au service des futurs enseignants afin de soutenir une réflexion sur le sens de leur action. En soulignant la réalité plutôt hybride des situations d'enseignement-apprentissage des langues et des pratiques plurielles, le concept d'affordance invite, finalement, les futurs enseignants à créer leurs méthodologies d'analyse, leurs concepts, leurs interprétations, à envisager les approches pédagogiques sous plusieurs facettes, à réitérer les évidences mais à faire aussi émerger les implicites. Sans nier le flou notionnel des affordances ni la réflexion qui reste à mener pour mieux les définir et les repérer, le concept ouvre une porte pour favoriser l'acuité métalinguistique et la sensibilité aux langues multiples qui entourent les futurs enseignants et apprenants de langues.

Liste de références

- Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. London : Longman.
- Allwright, R., Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom : An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Anderson, M. L., & Chemero, A. (2009). Affordances and intentionality: reply to Roberts. *The Journal of Mind and Behavior*, 301–312.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2012). Affordances Theory in Multilingualism Studies. *Studies in Second language learning and teaching*, 2 (3), 311–331.
- Barry, C. A. (1998). Choosing qualitative data analysis software: Atlas/ti and Nudist compared. *Sociological research online*, 3 (3), 16–28.
- Blin, F. (2016). The theory of affordances. Dans Caws, C. & Hamel, M.-J. (dir.), *Language-learner computer interactions : Theory, methodology and CALL applications* (41–64). Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins.
- Boutet, J. (2002). 'I parlent pas comme nous' : Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires. *Ville Ecole Intégration Enjeux*, 130, 163–177.
- Bower, M. (2008). Affordance analysis-matching learning tasks with learning technologies. *Educational Media International*, 45 (1), 3–15.
- Brossard, M. (1994). Quelques réflexions sur : Activités métalinguistiques et situations scolaires. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 9 (1), 29–36.
- Cadet, L., & Mariella, C. (2005). Culture (s) éducative (s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale (le cas des enseignants-stagiaires de Maîtrise de français langue étrangère).
- Candelier, M. (2016). Activités métalinguistiques pour une didactique intégrée des langues. *Le français aujourd'hui*, 1, 107–116.
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques – Linguistique, littérature, didactique*, 149–150, 41–55.
- Costall, A. (2012). Canonical affordances in context. *AVANT. Pismo Awangardy Filozoficzno-Naukowej*, 2, 85–93.
- Dey-Plissonneau, A., & Blin, F. (2016). Emerging affordances in telecollaborative multimodal interactions. In S. Jager, M. Kurek, & B. O'Rourke (Eds.), *New directions in telecollaborative research* <https://doi.org/10.18452/23381>

and practice: Selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education (297–304). Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.521>.

Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

Flanders, N. A., & Simon, A. (1969). Teacher effectiveness. *Classroom Interaction Newsletter*, 5 (1), 18–37.

García, O., Johnson, J., & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom : Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia, PA : Caslon.

Gibson, J. J. (1977). *The theory of affordances. Perceiving, acting, and knowing*. Hillsdale, NJ : Elrbaum.

Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale. NJ : Lawrence.

Gibson, E. J., & Pick, A. D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford : Oxford University Press.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild* (No. 1995). Cambridge, MA : MIT press.

Kennewell, S. (2001). Using affordances and constraints to evaluate the use of information and communications technology in teaching and learning. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10 (1–2), 101–116.

Larsen-Freeman, D. (2016). Classroom-oriented research from a complex systems perspective. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6 (3), 377–393.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks : Sage.

Morgagni, S. (2011). Repenser la notion d’affordance dans ses dynamiques sémiotiques. *Intellectica*, 55 (1), 241–267.

Narcy-Combes, J. P., & Narcy-Combes, M. F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues-Ebook*. Paris : Didier.

Narcy-Combes, M. F., Narcy-Combes, J. P., Mcallister, J., Leclère, A. P. M., & Miras, G. (2019). *Language learning and teaching in a multilingual world*. Bristol : Multilingual Matters.

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages : A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281–307.

Partoune, C. (2003). La pédagogie par situations-problèmes. *Feuillets d'informations de la FEGEPRO*, 158, 25–32.

Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Éducateur*, 2 (18), 30–33.

Politzer, R. L. (1970). Some reflections on “good” and “bad” language teaching behaviors. *Language Learning*, 20 (1), 31–43.

Raudaskoski, S. (2003). The Affordances of mobile applications. *Workshop on Technology, Interaction and Workplace Studies*, 8–9.

Reed, E. S. (1996). *Encountering the world : Toward an ecological psychology*. Oxford : Oxford University Press.

Scarantino, A. (2003). Affordances explained. *Philosophy of science*, 70 (5), 949–961.

- Silva, P., Garganta, J., Araújo, D., Davids, K., & Aguiar, P. (2013). Shared knowledge or shared affordances? Insights from an ecological dynamics approach to team coordination in sports. *Sports Medicine*, 43 (9), 765–772.
- Singleton, D., & Aronin, L. (2007). Multiple language learning in the light of the theory of affordances. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 83–96.
- Van Lier, L. (2004). The semiotics and ecology of language learning. *Utbildning & Demokrati*, 13 (3), 79–103.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2016). *The embodied mind : Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA : MIT Press.

Developing Multilingualism-Sensitive Teaching Competence in an Online Training Programme for In-Service Language Teachers

Alexandra Kemmerer, Carina Leonhardt, Heike Niesen, Britta Viebrock & Daniela Elsner, Goethe University Frankfurt (Frankfurt am Main)

Abstract

This paper addresses the promotion of multilingualism-sensitive teaching competencies (MTC), an objective that has received little attention in in-service language teacher training and respective research. We will elaborate on the role of pluri- and multilingualism in language education and explore the demands for in-service training programmes of MTC. Using a DBR-approach, in our project “The Next Level”¹, we aim at developing and evaluating design principles for an online in-service language teacher training programme fostering MTC. The project concept and its design principles include a differentiation of the MTC construct and will serve to describe the structure and components of the programme as well as its practical implementation. Within the project, we will also investigate the development of teachers’ MTC through the training programme. First research results will provide insights into teachers’ MTC at the beginning of the programme.

Key terms: multilingualism; multilingualism-sensitivity; English language teaching; in-service teacher training; online learning; DBR

Abstract

Dieser Artikel befasst sich mit der Förderung mehrsprachigkeits-sensitiver professioneller Handlungskompetenz (MSPH), einem Thema, dem bisher wenig Aufmerksamkeit in der Lehrkräftefortbildung und diesbezüglicher Forschung zukam. Hierzu werden wir auf die Rolle von individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht eingehen und auf Anforderungen an Lehrkräftefortbildungen diesbezüglich eingehen. Mithilfe des *Design-Based Research* Ansatzes zielt unser Projekt „The Next Level“ darauf ab, Designprinzipien für eine online Lehrkräftefortbildung zur Förderung von MSPH zu entwickeln und zu evaluieren. Die Projektkonzeption mit ihren Designprinzipien beinhaltet eine Ausdifferenzierung von MSPH und dient der Beschreibung der Struktur und der Komponenten der Fortbildung sowie ihrer praktischen Umsetzung. Darüber hinaus untersuchen wir die Entwicklung der MSPH der teilnehmenden Lehrkräfte im Verlauf der Fortbildung. Erste Forschungsergebnisse geben in diesem Beitrag Einblick in die MSPH der Lehrkräfte zu Beginn der Fortbildung.

Schlüsselbegriffe: Mehrsprachigkeit; Mehrsprachigkeitssensitivität; Fremdsprachenunterricht; Lehrkräftefortbildung; digitale Bildung; DBR

1. Multilingualism and English Language Teacher Education

Due to migration flows and an ever-growing diversity of local and global communities, classrooms have become increasingly culturally hybrid and linguistically diverse. These social realities have also been reflected in the education system with the objective of promoting learners as ‘social agents’ who “draw

¹ This project is part of the “Qualitätsoffensive Lehrerbildung”, a joint initiative of the Federal Government and the *Länder*, which aims to improve the quality of teacher training. The programme is funded by the Federal Ministry of Education and Research. The authors are responsible for the content of this publication.

upon all of their linguistic and cultural resources and experiences in order to fully participate in social and educational contexts, achieving mutual understanding, gaining access to knowledge and in turn further developing their linguistic and cultural repertoire.” (CoE, 2018, p. 157). This objective relates to the central European aim of fostering a multilingual society, i.e. “the coexistence of different languages at the social and individual level” (CoE, 2018, p. 28), including plurilingual competencies, i.e. “the dynamic and developing linguistic repertoire of an individual” (ibid.). Accordingly, plurilingual discourse competence has been postulated as a goal of English language teaching, which describes the ability to use one’s linguistic repertoire in multimodal negotiation processes aiming at linguistic participation and autonomous personality development (Elsner & Lohe, 2021).

In order to achieve the objective of a multilingual society while actively considering students’ individual plurilingual repertoires for further language learning, teachers require multilingualism-sensitive teaching competencies. Not only do these entail a positive attitude towards multilingualism, but also specific diagnostic competencies for assessing and evaluating their students’ plurilingual competencies. Furthermore, teachers need a willingness to try and employ their students’ prior linguistic knowledge as a resource for teaching and learning, even if these languages are not part of their own language repertoire (Kropp, 2017). Correspondingly, teachers require teaching practices at their disposal to apply in language classrooms. Such practices should see multilingualism as an interconnected concept of language knowledge and experiences without sacrificing the goals of an advanced language proficiency in the respective language being taught (cf. Niesen & Elsner, 2020). Such integrated approaches aim at using prior language learning experiences, language competencies, and linguistic knowledge as means of supporting further language learning and language awareness, which comprises an explicit structural knowledge of languages, an understanding of one’s own language competencies, and a sensitivity to language learning and use (cf. Wildemann et al., 2020). Methodological suggestions for the implementation of multilingual approaches into language lessons include using and fostering knowledge of the variety of languages present, (multilingual) language learning strategies, reflecting experiences with language learning, as well as using language comparisons and code switching (cf. Elsner & Lohe, 2021). These approaches go beyond the scope of comparing and contrasting languages as different entities but are attentive to integrated mental structures and beneficial effects for further language learning. Hence, language teachers should not only initiate and support students’ willingness to learn new languages but also employ students’ existing linguistic repertoire to enhance competencies in specific languages. Whereas the former mirrors a “multilingualism-as-goal”-approach, the latter reflects a “multilingualism-as-tool”-approach (Niesen, 2019).

Even though many teachers acknowledge the potential benefits of versatile linguistic resources for further language learning, studies have shown that they feel neither prepared for, nor supported in purposefully including their students’ linguistic resources whilst at the same time promoting their language skills in another language (Jakisch, 2019; Heyder & Schädlich, 2014). Thus, many rely on self-acquired competencies while wishing for further training opportunities, applicable ready-made material, as well as collegial support (cf. Bredthauer & Engfer, 2018; Ekinici & Güneşli, 2016; Heyder & Schädlich, 2014). Appropriate training programmes for in-service English language teachers and corresponding research remain rare though (Legutke & Scharf, 2016; Strohn, 2015). Addressing the need to foster language teachers’ MTC, we have developed and implemented an online in-service teacher training programme on multilingualism and cultural diversity within the project “The Next Level” at Goethe-University Frankfurt. In the following, we will elaborate on the design and research strategy of such a programme. Our programme and its underlying concepts are applicable to language teacher trainings across the curriculum. In this article, however, we focus primarily on English language

teaching. While, technically, English is taught as a foreign language in our participants' German school contexts and not as a first or second language, the term "language teaching" will be used in order to highlight the idea of multilingualism-sensitivity in contexts that have traditionally used the notion of foreignness.

2. Development of the Programme, Design Strategy and Research Focus

Our project aims at developing and evaluating a customised online training programme. One approach to achieve this objective is employing design-based research (DBR), a methodological framework that focuses on developing and optimising innovative learning environments as well as generating design principles (cf. The Design Based Research Collective, 2003). These design principles are then verified through cycles of design, trial, analysis, and redesign for future reference. The results can help to bridge what is perceived as theory-practice discrepancies between existing theoretical concepts and teaching practices (cf. Euler, 2017) as is the case with MTC.

2.1 Research Focus and Approach

We aim at closing some of these gaps by designing, evaluating, and investigating a teacher training programme on MTC following these main research questions:

1. How does the teachers' MTC develop throughout the training programme?
2. What are the main characteristics of an online training programme that fosters the MTC of in-service teachers?

To answer these questions, the design-process should be both theory-driven and focused on practically implementing its products in real-life settings to allow practitioners to draw conclusions they can refer to in related situations (The Design-Based Research Collective, 2003). The process includes the specification of the problem at hand and an evaluation of relevant prior research and experience, which then allows for the development of design principles and design prototypes (cf. Euler, 2014, 2017). Hence, we began by specifying and defining our construct of MTC and the context we want to integrate it in. Afterwards, we developed design principles that served to create a first prototype of the training programme. In DBR, prototypes undergo a formative evaluation that allows the researchers to specify their design principles, which are then verified summatively (Euler, 2014). In our context, formative evaluation involves strategies such as reflecting the choice of methods and obtaining feedback from teachers during the training programme. Summative evaluation includes information on the final outcome of the training programme, in our case through a pre-post-assessment of MTC.

2.2 Programme Design

To foster MTC, we also need to consider previous research attending to quality features of in-service teacher training. The most influential and substantial works providing insights into successful approaches can be found in the natural or educational sciences (cf. Rzejak & Lipowsky, 2018, Lipowsky & Rzejak, 2019). Rzejak and Lipowsky (2018) have identified general quality criteria of effective teacher trainings in their literature review, which can be adapted to domain-specific contexts such as the focus on MTC in language education. These criteria focus on professional development specific to the subjects discussed, coaching and feedback, opportunities to experience self-efficacy through the practical application of concepts, options for peer-cooperation with other teachers, and an

appropriate time frame with repeated opportunities to complete the cycles of input, trial, and reflection. Given the dynamic nature of individual plurilingualism and social multilingualism, continuous training opportunities as well as state-of-the-art input and opportunities for gaining and reflecting experiences seem particularly crucial for fostering MTC.

Based on these quality criteria, in the following passages we will identify the design principles we have developed that serve to construct the training programme prototype. With the intention to create an online training programme to foster MTC, the design principles will address the dimensions of content, method, and technological implementation.

2.2.1 Content Dimension

Multilingualism-sensitive teaching competence has been defined as the ability to adapt learning and teaching approaches with their respective learning goals to students' linguistic resources (Niesen, 2018). Following Wildemann, Hoodgarzadeh, Esteve, and Walter (2014), who have developed a curriculum and a competence definition for a related research domain (German as a Second Language), we have specified competence descriptors for multilingualism-sensitive teaching in our previous research on pre-service English language teacher education (Elsner et al., 2020). For the purpose of our practical training programme in an in-service teacher context, we have adapted them as follows: In-service language teachers with multilingualism-sensitive teaching competence (MTC) can...

- reflect on the relevance of their students' multilingualism on the social and individual level and conclude a willingness to include their students' linguistic resources in their teaching. (attitude dimension)
- name concepts of linguistic (and cultural) heterogeneity including multi- and plurilingualism, transculturalism and language awareness, define them in their own words and describe methods to implement these in their teaching. (knowledge dimension)
- notice and assess the diverse prior language (learning) experiences of their learner groups using appropriate tools. Furthermore, teachers can adapt their language teaching accordingly by designing, implementing and reflecting on their teaching materials and lesson plans regarding their students' individual language resources. They do so while also pursuing the target language goals. (skill dimension)

Furthermore, we have developed a model for students' plurilingual discourse competence and proposed several practical approaches for teaching that will serve to support teachers to implement multilingualism-sensitive practices in their teaching (Elsner & Lohe, 2021).

Being a practical approach to developing learning environments, design-based research is always focused on distinct objectives that are relevant to and situated in a specific context (cf. Euler, 2017). In the training programme, all participants are teachers of English as a foreign language or German as a second language, but they vary both in the school forms – ranging from primary school to upper secondary school – and learner groups they teach. Thus, the construct of MTC needs to be differentiated in a way that is compatible with the teachers' various contexts and that allows for a practical adaptation in their specific learning environments.

Design Principle 1 (DP1): MTC should be addressed from different perspectives in order to adapt to teachers' individual interests and the needs of their learner groups. As we expect teachers to start the programme with different prior knowledge and, thus, different MTC, several content foci are offered as elective modules. An approach that allows teachers to choose topics regarding their interests has been identified as a factor for successful in-service teacher training programmes before

(Lipowsky & Rzejak, 2017). The topics of our modules are embedded within current investigations into multilingualism and teacher education, which specifically address, but are not limited to aspects such as the teachers' abilities to diagnose their learners' multilingual resources, to actively draw on these resources through manners of language transfer, intercomprehension, and the use of multilingual texts and media (cf. Fäcke & Meißner, 2019). A collection of five elective modules which address these topics (cf. illustration 1) are framed by a compulsory introductory and final module. The introductory module provides teachers with basic knowledge and terminology important for MTC and introduces the participants to their trainers and the programme structure. While module 1b explicitly addresses teachers of German as a second language (GSL) and thus does not find further consideration in this article, the other elective modules predominantly focus on teaching English. The final module unites all teachers again to compile material, draw conclusions, carry out evaluations and reflect on future perspectives. To ensure the quality of each module, all modules have been evaluated and revised with the whole team of researchers and teacher educators. For further quality assurance and comparability of the evaluation results of each module, all elective modules follow the same structure and methodological approach, which will be elaborated on in the next chapter.

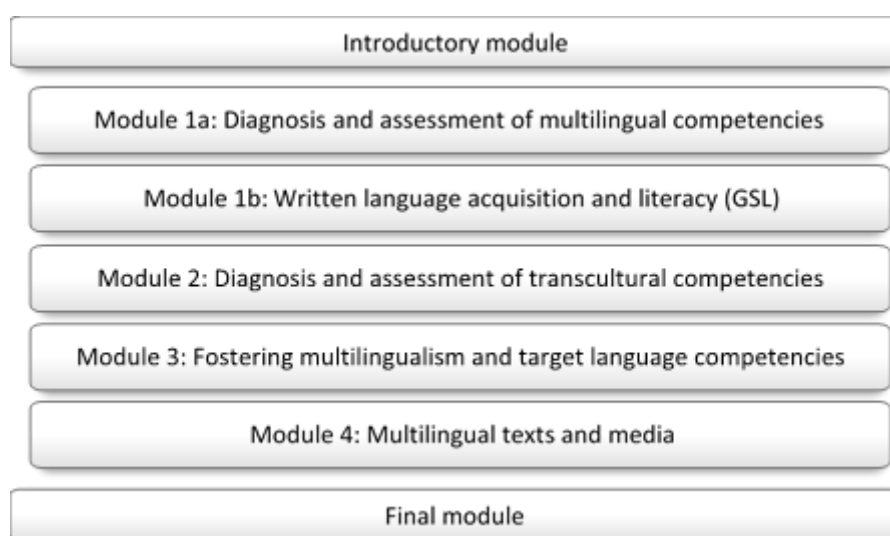


Figure 1: Overview of the six modules of the training programme: All teachers take the introductory and final module and choose at least one of the modules in between. Module 1a and 1b are offered simultaneously while all other modules follow each other.

2.2.2 Methodological Approach

Design Principle 2 (DP2): Each module contains the following phases: theoretical and conceptional input on multilingualism-specific topics, opportunities for developing and employing bespoke teaching materials, and opportunities for reflecting experiences and drawing conclusions. The purpose of this approach is to foster intensive involvement with the topics, allow for further practical experience, and gain confidence. As material for multilingualism-sensitive teaching is rare for most school forms, material development and evaluation are crucial to foster skills that will help teachers to apply multilingualism-sensitive practices in their specific learner groups in the long run. For this purpose, we follow Lipowsky and Rzejak's (2018) structure of repeated input, trial, and reflection. This structure is implemented twice in each module with the second cycle focussing on reflection, redesign, reimplement, and final reflection of the material developed in the first cycle. Reflection is a crucial component of teacher training programmes and requires contexts, tools, and approaches that make implicit knowledge explicit. Such intensive reflections of experiences are also necessary for building up

teachers' self-esteem and confidence in their abilities (Rzejak & Lipowsky 2018). A time frame of 4 weeks for each module seems appropriate for this purpose, which means that if teachers decide to participate in all modules, the training programme will expand over 24 weeks (app. 7 months).

Design Principle 3 (DP3): Multifaceted assessment options, i.e. self-assessment (self-evaluation and e-Portfolio reflections), peer-feedback (discussions and reflections of developed materials), and trainer-feedback (coaching, scientific expertise), allows teachers to identify and reach their objectives and to reflect on their professional development individually. As pointed out, teachers' professional development is a lifelong process. Therefore, fostering self-assessment strategies is beneficial irrespective of the specific programme. Furthermore, peer-feedback and collaboration in the development and reflection of teaching materials allow teachers to form a local community of practice (Bloh & Bloh, 2016), i.e. a collaborative group of teachers with similar goals who want to learn from each other. This has shown to be particularly helpful with regard to working on implicit knowledge (ibid.).

In summary, each module consists of interlocked phases of input, trial, and reflection including feedback and self-assessment. Furthermore, elective modules, feedback, formative assessment, and cooperation enable flexibility and individualised learning, which leads to the third dimension addressing the technological design of the intervention.

2.2.3 Technological Implementation

The methodological concept of this training programme demands for a careful choice of online tools, as phases of input and self-directed learning require different settings than phases of discussion and cooperation.

Design Principle 4 (DP 4): The choice of asynchronous and synchronous communication in the training programme is dependent on the task at hand: Input, self-evaluation, and sharing ideas in asynchronous settings allows for more flexibility for each participant. Discussion, evaluation and reflection are more effective in synchronous digital learning settings. Asynchronous phases in online training programmes are ideal for mass communication (e.g. a trainer sharing a video presentation), focus on self-directed learning (e.g. self-evaluation of competencies), or on interpersonal communication that is based on sharing more complex products or outcomes (e.g. sharing results in a forum) (Arnold, 2013; Salmon, 2013). Thus, asynchronous phases leave more flexibility for the teachers and allow for self-directed learning. In these phases, teachers either interact with the learning system (e.g. by working through tasks that help them to create teaching materials) or collaborate with one another (e.g. by commenting on each other's results in a forum). Synchronous online learning, for example in video conferences, can initiate motivating discussions in problem-solving activities that need interpersonal communication (cf. Gegenfurtner et al., 2020). Demanding tasks, such as reflecting the execution of a lesson plan, have been embedded into live meetings in our training programme. The various communicative set-ups also require different roles of the teacher educators in each phase. For asynchronous phases, their focus is on distributing information and preparing tasks. In synchronous situations, their responsibility shifts towards initiating and supporting group discussion processes (Arnold, 2013). Furthermore, video tutorials and online office hours for technology-related questions ensure that all participants can use the learning environment well.

The assembly of content, methodological structure, and technological implementation in the different communication situations of each module are visualised in illustration 2. The illustration also

includes more detailed descriptions of the tasks in each phase and illustrates how communication forms shift within each module to maximise the benefit for the teachers' MTC.

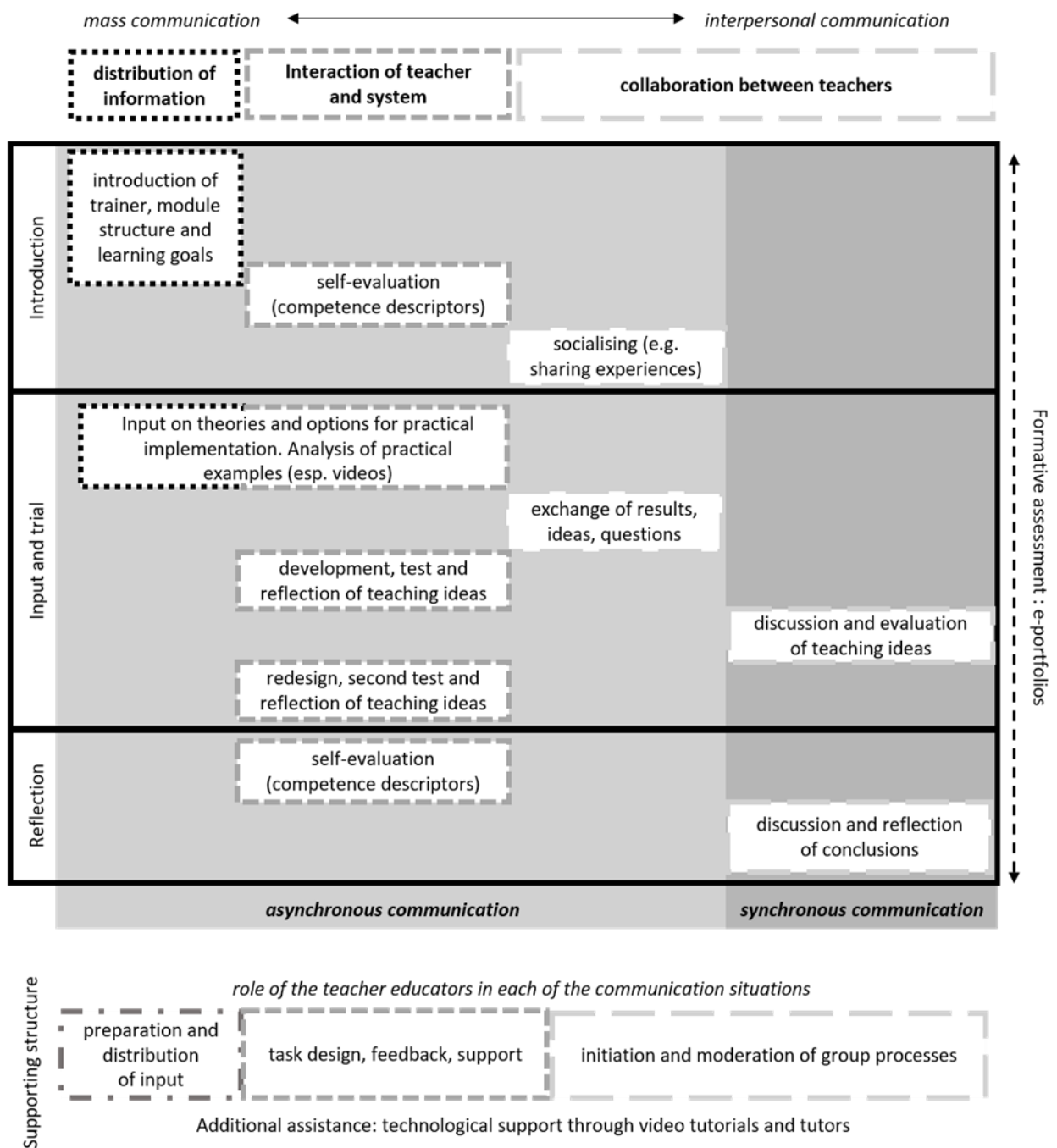


Figure 2: Overview of modules, content distribution, methods focus and tutor roles

This chart shows how the dimensions of content, method and technology come together in each of the elective modules. It shows the steps of a module progressing from top to bottom. As illustrated, each step has a specific methodological purpose that is realised in an appropriate communication form within either asynchronous or synchronous learning formats. The last box highlights the role of the teacher educators in each communication situation of the training programme.

3. Summative Quality Assessment of Teachers' MTC at the Beginning of the Training

In addition to the self-evaluation tasks at the beginning and end of each elective module, a summative pre-/post-assessment was implemented in the introductory module and will be implemented in the final module to gather summative information on how teachers' MTC develops through the training programme (cf. research question 2). As the training was still in progress at the point of writing this contribution, only results of the pre-assessment in the introductory module can be presented. They contribute to the research question by providing information on how teachers' MTC can be described regarding previous knowledge, concepts, and beliefs about multilingualism-sensitive teaching at the beginning of the training programme. Comparing these results to the final outcomes of the training programme in the post-assessment will allow us to evaluate the design principles and the success of the project in general.

The test was available to teachers in October 2020 and they were encouraged to finish it within the first four weeks of the training programme at their own pace without consulting any sources. At the point of analysis, $n=31$ teachers had completed the pre-assessment. It featured questions addressing all three dimensions of MTC: attitude, knowledge, and skills. Knowledge-focused questions included individual definitions of multilingualism or naming arguments that would illustrate the relevance of multilingualism for language teaching. Furthermore, the teachers completed a short list of Likert scale items with statements such as "I feel well-prepared to teach multilingual groups" (competence dimension of attitude). Afterwards, teachers were introduced to a video-recorded teaching sequence taken from a series of English lessons of an 11th grade in Germany in which the teacher aims at including his students' linguistic repertoire by means of a research task searching for and summarizing online sources in different languages. Information on the video included a class profile of reading competences in the languages learnt both in school and family settings. This served to make the skill-dimension of MTC visible through analysing and reflecting situations, which include the use of multilingual materials, multilingualism as a topic, the comparison of different languages, or reflecting the use of several languages in everyday life. Furthermore, establishing the same situation for all participants of the study enables us to collect comparable data. Teachers watched scenes from the first lesson of the teaching sequence and were asked to name three situations they consider noteworthy regarding the linguistic resources of students and how they were included in the teaching process. Lastly, teachers reflected on the success of including multilingualism-sensitive approaches in the video considering their prior knowledge and experience while also including alternative options for action and conclusions for their own teaching practice.

In order to describe the MTC of the teachers in the beginning of the training, their results of the pre-assessment have been digitally collected and evaluated using the principles of qualitative content analysis and inductive category development (Mayring, 2015). Approaching the data with an inductive approach allows for the description of the teachers' MTC without normatively enforcing the standards of current research. The focus is on observing and describing individual MTC profiles and comparing results in order to gain insights about similarities and differences. In this contribution we will focus on the first three tasks (definition, relevance, Likert scale items). The qualitative data for each teacher has been split up per task and per logical unit of meaning for the first two tasks (number u_i of coding units: $u_{\text{definition}}=89$, $u_{\text{relevance}}=85$). Afterwards, a first category system has been developed based on 30% of the data with a subsequent expert validation of the categories and restarted coding by two coders. Discrepancies were solved through consensus coding for the final evaluation of the data (Kuckartz, 2018). Likert scale results have been analysed for frequency and μ .

3.1 First Results and Conclusions

In the following, we will present first results of the summative quality assessment and consequent conclusion for the training programme design. The analysis provides preliminary insights into teachers' MTC at the beginning of the training programme, including all three dimensions of knowledge, skills and attitude, which allows us to adapt the training programme to the target groups' needs. A complete list of the results of each of the two analyses can be found in table 1 and 2 in the appendix.

3.1.1 Focus on Individual Plurilingualism in Everyday Life

In the definition task, all teachers in the sample describe their concept of multilingualism as communicative competencies of an individual in more than one language with 36 codings in total. Doing so, they mostly refer to competencies generally without further specification, e.g. *"Eine Person, die mehrere Sprachen beherrscht"* (subj. 8; "A person who masters several languages"), or they use words indicating productive skills such as 'speaking' or 'writing'. Receptive skills, including reading or listening, are rarely mentioned, implicating that the focus of the teachers' concepts of multilingualism tends towards languages as means to express oneself (as opposed to understanding others). A few teachers also refer to the notion of symmetrical language acquisition in several languages. Moreover, some define a bilingual speaker as a person who has balanced competencies in at least two languages (balanced bilingualism). Others, however, emphasize that language levels in several languages can be different. In contrast to individual language competencies, only few teachers mention societal multilingualism in their statements (5 codings). The definitions thus conceptualise plurilingualism as an individual characteristic rather than addressing multilingualism as a social reality per se. Yet, "everyday life" is the context teachers most often mention for the use of several languages, whereas multilingualism in school and at the workplace are only added sporadically. Furthermore, their idea of individual plurilingualism seems to revolve strongly around the idea of heritage languages as expressed in frequent references to migration and culture (17 codings). Plurilingual (discourse) competencies as potential outcomes of learning processes however are only mentioned 5 times, esp. regarding languages taught in school. Multilingualism as an advantage of, part of, and topic in language learning are each only mentioned once.

Overall, individual plurilingualism due to migration as a premise of teaching is assigned greater significance in the sample than plurilingual discourse competence as a goal of teaching. We can build on this prior knowledge in the training programme by encouraging teachers to try out approaches that utilize their students' existing linguistic repertoires for further language acquisition, including methods that are attentive to different levels of language profession and include both receptive and productive skills. The results also imply that the teachers are aware of societal multilingualism, even if they rarely mention it as a social phenomenon explicitly. Thus, we intend to purposefully expand their concept of individual plurilingualism by emphasising the idea of the plurilingual vision. For this purpose, the input phases and discussions of the first modules will address this topic with the aim to raise awareness of the double role of multilingualism as a goal and tool in language teaching.

3.1.2 Addressing Benefits and Challenges of Using Plurilingualism as a Resource in Language Teaching

The concept of students' plurilingualism as primarily a precondition of language teaching is also reflected in the teachers' results for the second task which focuses on the relevance of multilingualism in language teaching. Aspects of plurilingual discourse competence as goals of language teaching are

again only rarely mentioned (2 codings), but almost all teachers refer to individual plurilingualism as a resource for language teaching. Teachers even elaborate how addressing students' plurilingualism can support further language learning in general: They describe that plurilingual students can benefit from language comparisons (10 codings, e.g. by comparing vocabulary or grammatical structures) or from their prior language learning experiences (8 codings). The relevance of multilingualism is also substantiated by the teachers in the sample with references to aspects of intercultural competence (10 codings), e.g. *„Mehrsprachigkeit schafft Offenheit zwischen den und für die verschiedenen Kulturen sowie deren Wahrnehmung und Sicht auf die Welt.“* (subj. 13; „Multilingualism creates openness between and for different cultures as well as awareness for their perception and view of the world“). Furthermore, they stress the importance of acknowledging their students' linguistic competencies, especially by pointing out the resulting positive influence of this on language awareness (6 codings) as well as on motivation and students' perception of self-efficacy (8 codings). However, some also note that multilingualism could play a problematic role in their classroom when trying to avoid cross-linguistic interferences (5 codings, e.g. mixing grammatical structures) or other disadvantages (3 codings, e.g. that learning several languages simultaneously would result in limited vocabulary in each).

The teachers in the sample depict students' plurilingualism as mostly beneficial for further language learning but also as a challenge or even potential obstacle in teaching. They are aware of two approaches to foster plurilingual discourse competence already (language comparisons, utilizing students' prior experience) and name several potential advantages these can have on students' linguistic and personal development. We can draw on these existing aspects of MTC in the training programme by encouraging teachers to discuss their prior experiences and by expanding these with new practical learning opportunities. Thus, we adjusted the input phases of the modules to include a broader variety of methods for including students' plurilingualism (e.g. fostering language learning strategies). Also, reflection phases in the synchronous online sessions will explicitly address benefits and challenges of implementing these.

3.1.3 Heterogeneous Self-Assessment of Preparedness to Teach Multilingual Groups

Even though the teachers in the sample are all language teachers, they have rarely described plurilingual discourse competence as a goal, product, or part of teaching practices in the definition or the relevance task. Instead, plurilingualism was primarily described as a premise of language teaching. If we consider the Likert scale items as well, one possible explanation could be that teachers hope to learn how to support their multilingual students in becoming proficient speakers of English rather than aiming at the plurilingual vision in general. The scales in illustration 3 show, that even though most of the teachers in the sample do not consider language comparisons to be confusing for students, they are strongly opposed to speaking languages other than English in the EFL classroom. Furthermore, about half of the teachers state that they do not feel well-prepared to teach multilingual groups while the other half feels rather well-prepared (see statement 3 in illustration 3), which reflects the heterogeneous prior MTC we anticipated in the training programme.

This confirms our decision to explicitly address the plurilingual vision as well as to include practical training phases and reflections in the training programme. Moreover, the results reinforce the importance of creating a community of practice in the training programme as teachers can learn from each other based on their heterogeneous prior MTC.

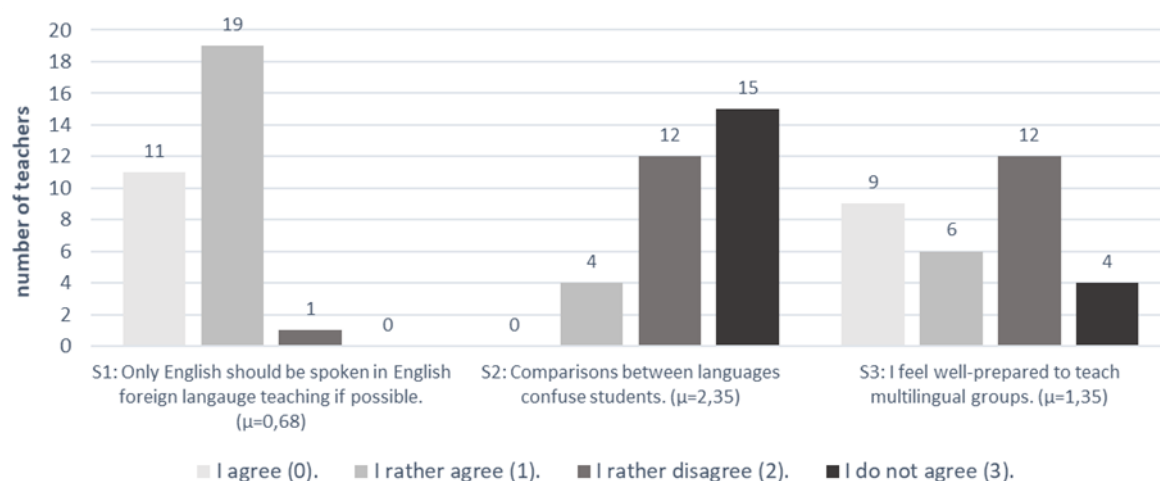


Figure 3: Results of the Likert scale items by frequency of agreement with each of the three statements (S) concerning multilingualism in language teaching

3.2 Preliminary Conclusion

So far, the results affirm prior demands for training programmes of MTC that stress the importance of including ideas and material as well as the relevance of gaining further experience and establishing more collegial support (cf. Bredthauer & Engfer, 2018; Ekinçi & Güneşli, 2016; Heyder & Schädlich, 2014). Furthermore, existing results on GSL teachers' heterogeneous self-assessment of their preparedness to teach multilingual groups could be found also for English language teachers here. What is new on the other hand, is how teachers focused primarily on individual, pre-existing plurilingualism and benefits of it while rarely including the plurilingual vision of language teaching. The future analysis of further results of the pre-assessment will provide additional information on the prior knowledge and experience of the group especially regarding their reflective skills and tools for multilingualism-sensitive teaching they know so far. The final post-assessment² and evaluation will then give insight into whether and how the new input and experiences have influenced their MTC.

4. Summary and Outlook

Our DBR study includes the conceptualisation, evaluation and implementation of an in-service teacher training programme aiming at the development of multilingualism-sensitive competencies. So far, the design phase has shown that the topic of MTC requires an adaptive approach that accounts for teachers' different prior experiences and knowledge bases as well as for their diverse learner groups. Flexibility does not only play a role with regard to the modalities of in-service teacher education, but also with regard to the choice and implementation of the topical focus. Our modular concept offers selective topics including the assessment and promotion of language competencies, transcultural awareness, and the use of multilingual media. The methodological and technological set-up of the online learning environment comprise asynchronous and synchronous communication in order to distribute information, allow teacher-system interaction and/or direct collaboration between teachers

² For the post-assessment in March and April 2021, teachers will complete the same tasks again albeit analysing a different video scene from the same lesson unit to avoid effects of the first video analysis on the reflection. In doing so, we expect teachers to include knowledge and experience they have gained throughout the training and that they show more reflective skills. The post-assessment will reveal whether this is successful and will provide insight into the characteristics of their MTC development.

depending on the objectives of the respective phases. These characteristics of the training programme have been revealed by the design results (cf. research question 2). Furthermore, the pre-assessment has provided first insights into teachers' heterogeneous MTC at the beginning of the training programme (cf. research question 1), which allowed for further adaption of the design to the target groups' needs. This included building on teachers' prior knowledge of students' individual plurilingualism, expanding their methodological skillset as well as accentuating the plurilingual vision as a goal of language teaching in the modules. The results of the pre-assessment will also serve as comparison of teachers' MTC after the training. Based on the assessments, the self-evaluations and an evaluation survey at the end of the training, strengths of the design as well as possible improvements will be revealed that will support redesign processes and the development of corresponding design principles. Of course, such design principles remain limited to the context of an in-service language teacher training programme of MTC but will provide insights into how such interventions can successfully be designed in the future.

Reference List

- Arnold, P. (2013). *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld: wbv.
- Bloh, T., & Bloh, B. (2016). Lehrerkooperation als Community of Practice: Zur Bedeutung kollektiv-impliziter Wissensbestände für eine kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung. *Journal for educational research online*, 8 (3), 207–230. Retrieved December, 11, 2020, from: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=12833.
- Bredthauer, S., & Engfer, H. (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?: Haltungen zu und Umgang mit Mehrsprachigkeitsdidaktik von Sprachlehrkräften in Österreich und Deutschland. edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung. Retrieved November, 2, 2020, from: <https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/>.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors (CEFR)* [online]. Retrieved December, 12, 2020, from: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-withnew-descriptors-2018/1680787989>.
- Ekinci, Y., & Güneşli, H. (2016). *Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht in Deutschland. Eine empirische Studie*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Elsner, D., Kreft, A., Niesen, H., & Viebrock, B. (2020). Unterrichtsvideos als Reflexionsanlässe im Englischlehramtsstudium. Verbindung von Theorie und Praxis am Beispiel der Heterogenitätsdimensionen Mehrsprachigkeit und Transkulturalität. In: K. te Poel & M. Heinrich (Eds.), *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 279–299. Retrieved November, 10, 2020, from: <https://doi.org/10.4119/hlz-2501>.
- Elsner, D. & Lohe, V. (2021). Moving in and out of English. *Mehrsprachige Diskurskompetenz im Englischunterricht entwickeln. Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 55 (171), 2–8.
- Euler, D. (2014). Design-Research: A paradigm under development. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 27, 15–41.
- Euler, D. (2017). Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. *EDeR. Educational Design Research*, 1 (1), 1–15. Retrieved October, 7, 2020, from: <https://doi.org/10.15460/eder.1.1.1024>.

Fäcke, C., & Meißner, F.-J. (2019). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr.

Gegenfurtner, A., Zitt, A., & Ebner, C. (2020). Evaluating webinar-based training: a mixed methods study of trainee reactions toward digital web conferencing. *International Journal of Training and Development*, 24 (1), 5–21.

Heyder, K., & Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – Eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (1), 183–201. Retrieved September, 5, 2020, from: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/23>.

Jakisch, J. (2019). Verfahren der Mehrsprachigkeitsförderung im Englischunterricht. In: C. Fäcke & F.-J. Meißner (Eds.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (459–464). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Kropp, A. (2017). (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource? Ressourcenorientierung und -management im schulischen FSU. In: T. Ambrosch-Baroua, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie* (107–130). München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität. Retrieved December, 16, 2020, from: <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.40521>.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Legutke, M., & Schart, M. (Eds.). (2016). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Ein Update. In: B. Groot-Wilken & R. Koerber (Eds.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte. Beiträge zur Schulentwicklung* (15–56). Bielefeld: wbv.

Niesen, H. (2018). Förderung mehrsprachigkeitssensitiver professioneller Handlungskompetenzen angehender Englischlehrkräfte. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23 (1), 121–134. Retrieved December, 14, 2020, from: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/885>.

Niesen, H. (2019). Inklusion im Englischunterricht: Zur videogestützten Entwicklung mehrsprachigkeits-sensitiver professioneller Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz angehender Englischlehrkräfte. In: K. Müller, U. B. Müller & I. Kleinbub (Eds.), *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zur Unterrichtsgestaltung und Lehrerbildung bei heterogenen Lernvoraussetzungen* (136–151). Weinheim & Basel: Beltz.

Niesen, H., & Elsner, D. (2020). Mehrsprachigkeitssensitive, professionelle Kompetenzen angehender Englischlehrkräften in digitalen Lernumgebungen fördern. In: H. Niesen, D. Elsner & B. Viebrock (Eds.), *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung: Inhalte, Methoden und Aufgaben* (139–163). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Rzejak, D., & Lipowsky, F. (2018). Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen. *forum Lehrerfortbildung. Mitgliederzeitschrift des DVLfB*. 47, 131–141. Retrieved September, 10, 2020, from: <https://lehrerfortbildung.de/service/veroeffentlichungen>.

Salmon, G. (2013). *E-Tivities: The Key to Active Online Learning*. London: Routledge.

Strohn, M. (2015). Binnendifferenzierung im Englischunterricht. Die Lehrerperspektive. Bochumer Beiträge zur bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorie und Forschung, 6. Bochum: Projektverlag.

The Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5–8. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X032001005>.

Wildemann, A., Bien-Miller, L., & Akbulut, M. (2020). Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit; Empirische Befunde und Unterrichtskonzepte. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch. (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (119–123). Wiesbaden: Springer VS.

Wildemann, A., Hodgarzadeh, M., Esteve, O., & Walter, R. (2014). Ein Beitrag zur Sensibilisierung für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrerbildung. In: D. Abendroth-Timmer & E.M. Henning (Eds.), *Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education* (227–240). Frankfurt a.M.: Lang.

Appendix

multilingualism as communicative competencies of individuals ($\Sigma=36$)	command of more than one language (14)
	productive skills in more than one language (14)
	receptive skills in more than one language (4)
	language varieties within one language (3)
	affective components of multilingualism (1)
contexts of language use and acquisition ($\Sigma=18$)	multilingualism at work (3)
	multilingualism in school (5)
	multilingualism in everyday life (10)
language levels ($\Sigma=5$)	symmetric acquisition (3)
	asymmetric acquisition (2)
aspects regarding migration and culture ($\Sigma=17$)	migration as a cause of multilingualism (4)
	concept of “mother tongues” (7)
	German as a second language (2)
	languages as cultural affiliation and expression (4)
multilingualism as a characteristic of groups ($\Sigma=5$)	multilingualism as a social phenomenon (5)
multilingualism as a learning goal and part of learning processes ($\Sigma=8$)	learned multilingualism (5)
	multilingualism as an advantage for language learning (1)
	implementation of multilingual practices in teaching (1)
	multilingualism as a topic in the classroom (1)

Table 1: Results of the qualitative content analysis for the definition of multilingualism items (see chapter 3.1.1). 6 main categories with 19 subcategories have been identified. Numbers indicate the sum of appearances throughout the 89 coding units for n=31 teachers who participated.

Plurilingualism as a resource for LT ($\Sigma=64$)	facilitation of further language learning in general (15)
	benefit through language comparisons (10)
	benefit through language learning experiences (8)
	facilitation of intercultural competencies (10)
	importance for the integration of students (1)
	facilitation of language awareness (6)
	acknowledgement of students' languages and experiences of self-efficacy to foster motivation (8)
	opportunities for identity development (2)
	facilitation of further language teaching (4)
Addressing ML to avoid problems in language learning ($\Sigma=8$)	difficulties arising from cross-linguistic interferences (5)
	ML as a disadvantage (3)
Relevance of ML due to multilingual realities ($\Sigma=11$)	ML as a premise for LT (4)
	migration (5)
	globalisation (2)
ML as a result of LT ($\Sigma=2$)	ML as a goal of LT (2)

Table 2: Results of the qualitative content analysis for the relevance of multilingualism (ML) items in language teaching (LT) (see chapter 3.1.2). Numbers indicate the sum of appearances throughout the 85 coding units for n=31 teachers who participated.

Plurilingual and Intercultural Education in the Republic of Croatia: Educational Language Policy and Teachers' Competence

Rea Lujić & Maja Pivčević, University of Zadar (Zadar)

Abstract

This paper investigates the legal framework governing the possibilities for implementation of plurilingual and intercultural education in foreign language teaching in the Republic of Croatia, the contents of initial and lifelong education programmes for students and foreign language teachers which enable them to implement plurilingual and intercultural teaching approaches, and the self-perception of 270 research participants, i.e. 180 foreign language teachers, 51 students of Philology (teacher training), 23 language instructors and 16 key education professionals about these approaches and their ability to implement them in future teaching situations. The analyses were conducted using an analytical matrix designed according to the Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures (Candelier et al., 2012). The results showed that legal presumptions for plurilingual and intercultural education exist in the Republic of Croatia, both in the Act on Education in Primary and Secondary Schools and related regulations, and in the four analysed foreign language curricula, and that knowledge, attitudes and skills, which reflect plurilingual and intercultural education, are represented to varying degrees within all analysed study programmes.

Key terms: foreign language teaching; initial education; intercultural communication competence; language policy; plurilingual and intercultural teaching approaches

Sažetak

Ovim radom istražio se zakonski okvir koji uređuje mogućnosti za provedbu višejezičnoga i međukulturnoga obrazovanja u nastavi stranih jezika u RH, sadržaji programa inicijalnoga i cjeloživotnoga obrazovanja koji studente i učitelje stranih jezika osposobljavaju za primjenu višejezičnih i međukulturnih nastavnih pristupa te samopercepcija 270 sudionika istraživanja, od toga 180 učitelja, 51 studenta filološkog nastavničkog usmjerenja, 23 lektora te 16 ključnih stručnjaka za obrazovanje učitelja o tim pristupima i osposobljenosti za njihovu primjenu u nastavi. Analize su provedene pomoću analitičke matrice oblikovane prema Referentnom okviru za pluralističke pristupe jezicima i kulturama (Candelier et al., 2012). Rezultati su pokazali da u RH postoje zakonske pretpostavke za višejezično i međukulturno obrazovanje, kako u Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi i njemu srodnim pravilnicima, tako i u četirima analiziranim kurikulumima stranih jezika te da su znanja, stavovi i vještine koje odražavaju višejezično i međukulturno obrazovanje u različitoj mjeri zastupljeni u svim analiziranim studijskim programima.

Ključne riječi: inicijalno obrazovanje; jezična politika; međukulturna komunikacijska kompetencija; nastava stranih jezika; višejezični i međukulturni nastavni pristupi

1. Introduction

Encouraging the development of individual plurilingualism and societal multilingualism, which includes preserving existing linguistic diversity both in individuals and societies and promoting foreign language learning, has been one of the Council of Europe's educational priorities for more

than two decades (see Velički, 2007; Lujić, 2016).¹ The abovementioned objective of the EU's language policy is achievable through plurilingual and intercultural education, which, according to Beacco and Byram (2007), should be achieved simultaneously through education *for* plurilingualism and interculturalism, and education *through* plurilingualism and interculturalism. This proposal was further clarified by Cavalli et al. (2009, p. 8) by defining plurilingual and intercultural education as

a general language education bridging all languages of instruction in school and all school subjects, thus shaping the basis for an identity open to plurality and linguistic and cultural diversity, insofar as languages are perceived as an expression of different cultures. All school subjects contribute to this type of language education through its contents and the ways in which they are taught. The aim of this education is the development of plurilingual and intercultural competence.

It is evident from this determinant that plurilingual and intercultural education should not refer exclusively to foreign language teaching, but to the entire school curriculum (cf. Petravić, 2016, p. 335) which should reflect all linguistic and cultural resources available to the school on an individual and collective level. At the same time, foreign language teaching is potentially a very potent medium for the implementation of both types of plurilingual and intercultural education. In foreign language teaching, education *for* plurilingualism and interculturalism is reflected in the content of the school subject—students learn an additional language while learning about a new culture. Education *through* plurilingualism and interculturalism should be reflected in the chosen teaching approach. The most well-known approaches that support the principles of education through plurilingualism and interculturalism are the so-called pluralistic approaches (fr. *approches plurielles*) which “aim to develop plurilingual and multicultural competence and differ from ‘individual teaching approaches’ in which the teaching approach takes into account only one language or one culture viewed in isolation” (Candelier et al., 2012, p. 6).

Despite the fact that the European Union, clearly like no other community, declared itself in favour of plurilingualism and plurilingual and intercultural education, the question arises whether, and to what extent, the results of the EU's efforts to promote plurilingual and intercultural education are visible in the Croatian education system.

Previous research on the representation of contents of plurilingual and intercultural education within the Croatian education system and individual attitudes and assessments of their own professional competence for a plurilingual and intercultural orientation in foreign language teaching has shown a partially favourable picture and indicated the need for additional research. Comparative research conducted by Cybulska and Kabalin Borenić (2014) among TEFL students at the MA level showed that students have favourable attitudes about plurilingualism and that they want to encourage plurilingualism in their teaching practice.

Research conducted by Knežević (2018) revealed positive attitudes among English and German language students about their own intercultural competence and its possible application in future teaching, although quantitative and qualitative analysis of English and German language study programmes established that “the contents for the development of intercultural competence are represented by a small number of cases, while the representation of contents for the development of plurilingual competence in almost all analysed study programmes is insignificant” (Knežević, 2018, p. 47). Knežević (2018) also states that previous foreign research suggests that “in the field of

¹ The importance of learning two other European languages in addition to his or her mother tongue has recently been re-emphasised and reaffirmed by the Proposal for a Council Recommendation: on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages COM (2018) 272 final.

plurilingual and intercultural competence, foreign language teachers do not sufficiently develop the competence necessary for the development of plurilingual and intercultural competence of students during their initial education” (p. 50) and concludes (p. 58) that it would be

necessary to examine university teachers, involved in the initial education of German and English language teachers, about the relationship between the contents listed in the study programmes and the contents that are processed in the implementation of the curriculum. Graduates, as well as teachers already working in practice, should also be questioned about their acquired competences for the development of plurilingual and intercultural competence during their studies.

The results of other research, which included the self-perception and the perception of foreign language teachers in Croatia among English language teachers (Breka, 2012; Breka & Petravić, 2015, Vickov, 2016) and German language teachers (Petravić & Šenjug Golub, 2016) in terms of the development of intercultural competence, showed that teachers recognise the importance of intercultural competence and express positive attitudes towards its implementation in foreign language teaching; however, “at the same time, they are uncertain about the implementation of this objective in their teaching practice” (ibid.), and “they encounter a number of obstacles in the classroom, such as the lack of appropriate teaching materials” (ibid., p. 30).

Given that the role of foreign language teachers is crucial in teaching a foreign language and plurilingual and intercultural competence and their explicit connection, as well as teachers’ competence and willingness to include activities for the development of plurilingual and intercultural competence in their classroom, in this research, we wanted to analyse two types of plurilingual and intercultural education in the Republic of Croatia. Firstly, we wanted to investigate the legislation which regulates the possibilities for the implementation of plurilingual and intercultural education in foreign language teaching. Furthermore, we were interested in the contents of initial and lifelong education programmes for students and teachers of foreign languages which enable them to implement plurilingual and intercultural education in foreign language teaching. Secondly, we wanted to examine the perceptions of language instructors and key education professionals, i.e. teacher educators, as well as the self-perception of current and future foreign language teachers about teaching approaches which promote the principles of plurilingual and intercultural education and learn more about their perceptions of their own education and training to implement such approaches to foreign language teaching.

2. Research Methodology

2.1 Research Questions

In this paper, we will answer the following research questions:

- (RQ1) What are the legal possibilities for the implementation of plurilingual and intercultural education in the Croatian primary and secondary school system?
- (RQ2) Are the contents of plurilingual and intercultural education represented, and if so to what extent and in what way, in higher education institutions, i.e. in study programmes for teacher training where future foreign language teachers are educated?
- (RQ3) Are the contents of plurilingual and intercultural education represented, and if so to what extent and in what way, in the continual professional development of foreign language teachers?

(RQ4) What are the perceptions of language instructors and key education professionals, i.e. foreign language teacher educators, about pluralistic teaching approaches in foreign language teaching?

(RQ5) What are the perceptions of students of Philology (teacher training) and foreign language teachers about their level of competence to implement pluralistic teaching approaches in foreign language teaching?

2.2 Context and Participants

To better understand teacher education in the Croatian educational system, a short description of the beginning of their professional path is provided in the following section.

Foreign language teacher (FLT) qualifications and professional development are regulated by national acts and regulations. FLT's who work in primary and secondary schools need to complete a five-year study programme and have a master's degree in teaching foreign languages. Throughout their studies, future FLT's, among different theoretical subjects, attend professional-pedagogical practice and methodical exercises. Their study programme on MA level, in addition to their education related to a particular subject which will qualify them, includes pedagogical-psychological-didactical-methodological education upon completion of their study programme, to teach a particular language in primary school as well as in secondary school. After completing their studies, all new FLT's are required to complete a one-year induction program under the supervision of a teacher-mentor. At the end of this period, beginner teachers must pass the state certification examination in order to become fully qualified and certified. Teachers have the right and the obligation to pursue continual professional development and lifelong learning through programs approved by the Ministry.

The research included a total of 270 participants, 23 language instructors, 51 students of Philology (teacher training) and 16 key education professionals (hereinafter: methodologists) from six faculties, i.e. universities: Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek, Faculty of Interdisciplinary, Italian and Cultural Studies in Pula, Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences in Split, University of Zadar and Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb. The other 180 participants consisted of foreign language teachers (hereinafter: teachers), employed in primary and secondary schools in the Republic of Croatia.

2.3 Research Instrument and Procedure

In order to answer the first research question, the analysis of the Act on Education in Primary and Secondary Schools (OG 87/8) and related regulations, and curricula for the following subjects: English language (OG 7/2019), French language (OG 7/2019), German language (OG 7/2019) and Italian language (OG 7/2019) was carried out. The answer to the second and third research questions came from the analysis of study programmes, i.e. the contents of the syllabi of compulsory and elective courses in teacher training at higher education institutions where future teachers of foreign languages are educated², and the analysis of the representation of listed topics and contents at

² The analysis includes all syllabi, i.e. all published syllabi of courses of individual parent studies (teacher training) publicly available on the website of the respective higher education institutions in May 2019, which refer to the 2018/2019 academic year. All core curriculum courses for the acquisition of teacher competences which are common to teacher training students of all study programmes of individual faculties or universities are excluded from the analysis. Moreover, considering this paper analyses

professional gatherings for foreign language teachers organised by the Education and Teacher Training Agency. These analyses were performed on the basis of an analytical matrix designed for the purposes of this research. The matrix consisted of 30 sub-descriptors of competences and resources from the *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. Competences and Resources* (Candelier et al., 2012), partly adapted for the purposes of this research (see Appendix 2). However, in this paper, it is considered, the same as in the paper of Petravić (2016, p. 162), that the mentioned framework offers “a solid reservoir of competence aspects of intercultural competence and a reference point for their integration into the development of intercultural competence not only in language education based on pluralistic approaches but also in traditional teaching focused on only one foreign language”. In selecting the sub-descriptors, special attention was paid to the resources which the authors of the framework identified as those that can be achieved almost exclusively in teaching by applying pluralistic approaches. The matrix consisted of 14 sub-descriptors related to Knowledge (K1-K14), 10 sub-descriptors related to Attitudes (A1-A10) and 6 sub-descriptors related to Skills (S1-S6). The analysis compares sub-descriptors from the analytical matrix with the educational outcomes of each version of the curriculum, i.e. with the contents and expected learning outcomes of individual courses on three-level assessment scales. A questionnaire was designed (see Appendix 1) to research the self-perception of students and teachers, i.e. the self-perception of their ability to implement plurilingual and intercultural education in foreign language teaching acquired through the initial and lifelong education and training. The questionnaire consisted of two parts. The general part of the questionnaire consisted of questions about the socio-demographic data of the participants and general questions about the knowledge of pluralistic approaches and the desire to implement them in their own teaching. The second part of the questionnaire consisted of questions based on the same sub-descriptors used to create an analytical matrix in order to evaluate the level of competence (maximum, average and minimum) through a three-point Likert scale by which respondents assessed the extent to which the examined sub-descriptors were valid for them personally.

The questionnaires were created in digital form and distributed by e-mail to the target addresses of potential participants.

3. Results

3.1 Legal Possibilities for the Implementation of Plurilingual and Intercultural Education in Foreign Language Teaching in the Republic of Croatia

The analysis of the Act on Education in Primary and Secondary Schools (OG 87/8) and related regulations showed that legal presumptions for plurilingual and intercultural education exist in the Republic of Croatia. For example, Article 8 of the Act on Education in Primary and Secondary Schools (OG 68/18) states that teaching part of the school subjects and contents in primary and secondary schools, which are determined by the syllabus or the curriculum, can be conducted in one of the world languages in addition to the Croatian language with the approval of the Ministry (see the Regulation on teaching part of the subjects and contents determined by the curriculum in one of the

exclusively teacher training programmes for graduates who acquire the title of Master of Education in a particular language and literature, programmes which, among other things, enable graduates to teach languages at all educational levels, the study programmes of primary school teachers who acquire the title of Master of Education in Primary Education, i.e. programmes which offer Early foreign language teaching as one of the modules, are currently excluded from the analysis.

world languages in secondary school, OG 116/2016).³ Article 30.a of the same Act (OG 152/14) enables schools to conduct international curricula, i.e. curricula in a foreign language.⁴ Instructions for the implementation of a special programme of early foreign language learning in the first grade and elective foreign language subject in the fourth grade of primary school in the 2003/2004 school year prescribed compulsory learning of a foreign language from the first grade and enabled the choice of the second foreign language as an elective subject in the fourth grade. However, although good legal preconditions for learning foreign languages and developing personal plurilingualism exist in the Republic of Croatia, some authors warn of certain conditions that hinder their full implementation (see Pavičić, Bagarić, & Aleksa, 2006; Medved Krajnović & Letica, 2009; Lujčić, 2016).

The analysis of foreign language curricula in the Republic of Croatia, which are legally valid and mandatory documents in all Croatian primary schools and gymnasiums from the 2019/2020 school year, showed that they promote knowledge, skills and attitudes which reflect plurilingual and intercultural education. Plurilingualism as a concept is mentioned in the introductory part of all curricula as a principle, purpose or goal of teaching a school subject. Among the methodological recommendations of all foreign languages, the importance of integrating plurilingual approaches is emphasised. Thus, for example, the French language curriculum states that “the teacher finds and applies teaching materials which provide an integrated approach to teaching the contents of other subjects using the French language”. Foreign language curricula also include contents aimed at developing intercultural communication competence. The introductory parts of the curriculum of all foreign languages state that

life in a plurilingual and multicultural world obliges educational systems to include the development of intercultural communication competence in the subject curriculum (...) at all levels and in all types of education to emphasise the importance of developing students’ self-awareness as an individual and a social being interested in familiarising with diversity and learning about diversity.

In this regard, intercultural communication competence is one of the three domains which represent key curriculum concepts. The abovementioned domain implies the acquisition of knowledge, attitudes and skills which are crucial for the education of students as interculturally competent speakers.

The analysis of the educational outcomes of all curricula identified a measure to which they reflect the knowledge, skills and attitudes of the Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures (2012) (see Table 1).⁵

³ In the Republic of Croatia in the 2018/2019 school year, a total of 10 schools, exclusively gymnasiums, with the consent of the Ministry of Science, Education and Sports, performed part of the subjects and contents determined by the curriculum in one of the world languages.

⁴ In the 2018/2019 school year, a total of 7 schools in the Republic of Croatia conducted the abovementioned, of which 6 were situated in the capital, Zagreb.

⁵ The research analysed those versions of the foreign language curriculum most common in the Croatian education system: for English language Primary School–70 hours per year and Gymnasium (ninth year of study)–105 hours per year, and for other foreign languages Primary School–70 hours per year, elective subject and Gymnasium–70 hours per year, elective subject.

	Knowledge	Attitudes	Skills
English language curriculum	2.57	2.8	1.83
French language curriculum	2.15	2.3	2.5
German language curriculum	2.35	2.3	2.16
Italian language curriculum	2.14	2.5	1.83

Table 1: Representation of knowledge, attitudes and skills of the Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures in the educational outcomes of foreign language curricula

Table 1 shows the mean values of the three categories (Knowledge, Attitudes and Skills) of the four foreign languages⁶. In the English language curriculum, the mean value of the Knowledge category is 2.57, which means that English language students have the opportunity to acquire almost all knowledge from the Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures (hereinafter: FREPA). The mean value of the Attitudes category is 2.8, which represents the highest value of the three examined categories. It is important to point out that some sub-descriptors are not achieved only by a single outcome in one year of study but through several of them and over several years. For example, the attitude “developing motivation to learn foreign languages” (A10) develops throughout primary education: in fourth grade “the student discusses the importance of learning foreign languages”, and in eight grade “the student respects the need to learn more foreign languages”. In the Skills category (M = 1.83), the only sub-descriptor which cannot be achieved through educational outcomes is the Observation, analysis and determination of linguistic elements and cultural phenomena in languages and cultures which are more or less familiar (S1).

The analysis of the French language curriculum showed that it enables the acquisition of almost all Knowledge tested in this questionnaire (M = 2.15) except knowledge of the construction of linguistic and cultural identity (K13) and knowledge about linguistic diversity, plurilingualism and multilingualism (K5). Comparison of the outcomes with the sub-descriptors of the Attitudes category (M = 2.3) showed that achieving the outcomes does not enable students to adopt a critical attitude towards languages (A5) and cultures, nor motivation to learn languages (A10). Even though the analysed curricula enable students to acquire almost all Skills (M = 2.5), the possibility of acquiring the linguistic mediation skill (S5) is provided neither in French students–beginner nor in Italian students–beginner.⁷

The analysis of the German language curriculum showed that students have the opportunity to acquire all Knowledge (M = 2.35) except knowledge about the continuous evolution of languages and cultures (K11). The mean values of the other two categories proved to be slightly lower, Attitudes M = 2.3, and Skills M = 2.16. It has been shown that the German language curriculum does not allow, for example, the acquisition of knowledge about the continuous evolution of languages and cultures (K11) and the skill of observing, analysing and determining linguistic elements and cultural phenomena in languages and cultures which are more or less familiar (S1).

⁶ Mean values on the three-point Likert scale.

⁷ It is important to point out that some students of these languages could still acquire the skill of linguistic mediation, but only if they continue to learn languages in secondary school.

In the Italian language curriculum, the mean value of the Knowledge category is 2.14, the Skills category 1.83 and the Attitudes category 2.5, which is also the highest of the three analysed categories. The analysis showed that the educational outcomes of this curriculum do not allow the acquisition of knowledge about the continuous evolution of cultures (K11), the construction of linguistic and cultural identity (K13) and how to learn a culture (K14) and communication skills in situations of contact between languages and cultures (S5).

Given the analysis presented above, the following conclusions can be made about the legal possibilities for the implementation of plurilingual and intercultural education in the Croatian primary and secondary school system (RQ1). All foreign language curricula, to a greater extent, allow the acquisition of knowledge, attitudes and skills which are developed according to the FREPA pluralistic approaches. The similarity between the curricula is enabled through close cooperation between the expert working groups which developed the new curricula. On the other hand, the differences may be a result of the dissimilar education systems of the members of the expert working groups, as well as the differences in the methodologies of the analysed foreign languages. Since the research was conducted in the same year as the analysed curricula were published, it will be interesting to look at the results of self-assessment of foreign language teachers on competence or readiness to apply pluralistic approaches in their teaching practice, which will be discussed in the next subchapter.

3.2 Initial and Lifelong Education of Students and Teachers for the Implementation of Plurilingual and Intercultural Education in Foreign Language Teaching

3.2.1 Initial Education

The following section represents the contents of plurilingual and intercultural education in higher education institutions, i.e. in study programmes for future FLT's (RQ2). According to the abovementioned, this research includes an analysis of the representation of contents of plurilingual education in study programmes for teacher training at higher education institutions where future foreign language teachers are educated. As the analysis of four foreign languages curricula, this analysis included the contents of the syllabi of compulsory and elective courses for teacher training, i.e. graduate study programme in English, French, German and Italian language and literature at all higher education institutions in the Republic of Croatia (see Table 2).⁸

⁸ It is important to emphasise that the nature of the corpus of study programmes differs significantly from that of the analysed curricula. Namely, the syllabi of the courses of certain higher education institutions are somewhat differently conceived in terms of content. For example, some syllabi contain more extensive learning objectives, tasks, and outcomes, while others contain somewhat less extensive descriptions of learning outcomes listing mostly course contents, either descriptively or by a list of weekly topics. Nevertheless, the analysis is based on the identification of key concepts and outcomes by appropriate comparative sub-descriptors, and the mean grade is formed with regard to their representation according to the number of analysed study programmes.

	Knowledge	Attitudes	Skills
Syllabi GP English language	2.07	2	1.83
Syllabi GP French language	2.28	2.17	2
Syllabi GP German language	2	1.88	1.5
Syllabi GP Italian language	2.14	2.01	2.01

Table 2: Representation of knowledge, attitudes and skills according to the Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures in foreign language study programmes for teacher training

By analysing the syllabi of compulsory and elective courses in a total of five graduate study programmes for teacher training in English language and literature⁹, it was determined that the predicted contents and learning outcomes through several courses are somewhat responsible for the realisation of sub-descriptors of the Knowledge (M = 2.07), Attitudes (M = 2) and Skill (M = 1.83) categories. For example, knowledge of how to learn a language (K7) is mostly represented in courses dedicated to mastering a foreign language in all five studies, while knowledge about linguistic diversity and plurilingualism (K5) and continuous language evolution (K4) is contained in courses on language contact, contact linguistics, language and society, bilingualism, etc. On the other hand, contents dedicated to the knowledge of the close connection between cultural and social diversity are underrepresented (K9). As far as attitudes are concerned, for example, the sub-descriptor A3 (discovering how one's own and other language(s) and culture(s) work(s)) fully corresponds to only one outcome ("influence of English on other European languages at lexical and other language levels..."), which is, as well as the remaining outcomes, oriented bilingually or biculturally, i.e. insisting on the comparison of only the source and target language ("... with special reference to the influence of English on the Croatian language"). The analysis of the Skills category showed that its sub-descriptors are the least represented compared to other categories. However, the outcome "to analyse grammatical gender divisions in different languages (English, Croatian, Italian)" is emphasised, which develops the skill of comparing linguistic and cultural features of different languages and cultures (S2).¹⁰

The analysis of the study programmes of compulsory and elective courses for a total of two graduate study programmes for teacher training in French language and literature¹¹ showed that, among all analysed study programmes, only the programme of French language provides contents (but not detailed outcomes, see footnote 8) through a single lecture which are closely related to plurilingual approaches (teaching multiple languages simultaneously). In this regard, the analysis

⁹ At the Department of English Language and Literature, Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek, the Department of Anglistics, Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka, the Department of Anglistics, Faculty of Humanities and Social Sciences in Split, the Department of Anglistics, Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb and the Department of Anglistics, University of Zadar.

¹⁰ It is also the only outcome of an English language course which explicitly includes a comparison of more than two languages.

¹¹ At the Department of Romance Studies, Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb and the Department of French and Francophone Studies, University of Zadar.

shows a slightly higher mean value of the Knowledge category ($M = 2.29$) compared to other language studies analysed. This is evidenced by the contents “pluralistic approaches”, “teaching plurilingual and multicultural competence”, “bilingual development” or “bilingualism and plurilingualism: cognitive, social and educational approach”, as well as “bilingualism and plurilingualism: definition, cognitive and social advantages”, which correspond to the sub-descriptors of knowledge about linguistic diversity, plurilingualism, and multilingualism (K5). The mean value of the Attitudes category is 2.17, while the analysis of the Skills category shows that its sub-descriptors are still the least represented (compared to other categories) and its mean value is 2. Both study programmes, to some extent, envisage the development of the skill of using already acquired knowledge and skills in one language in activities of comprehension or production in another language (S4, outcomes such as “juxtaposing French and Croatian language structures and realising interference difficulties”), and other skills to a lesser extent.

The analysis of study programmes of compulsory and elective courses in a total of four graduate study programmes for teacher training in German language and literature¹², showed that the predicted contents and learning outcomes are somewhat responsible for the realisation of sub-descriptors of the Knowledge ($M = 2$), (to a lesser extent) Attitudes ($M = 1.88$), and Skills ($M = 1.5$) categories. In the Knowledge category, the outcome “acculturation/integration/assimilation/separation/marginalisation” is especially emphasised, which corresponds to the development of knowledge on how to learn a culture (K14), contained in a course dedicated to the analysis of intercultural competence and communication, as well as “mediation of civilisation/culture in foreign language teaching”, “cultural standards and stereotypes” for developing knowledge of the role of culture in intercultural relations and communication (K10). In terms of skills, no course explicitly envisages outcomes for comparing the linguistic and cultural features of different languages and cultures (S2), while different study programmes to some extent develop the skill of using already acquired knowledge and skills in one language in activities of comprehension or production in another language (S4, e.g. “types of reading and strategies of comprehension of written text”, “influence of mother tongue and other languages, the notion of interference”).

The analysis of study programmes of compulsory and elective courses in a total of five graduate study programmes for teacher training in Italian language and literature or Contemporary Italian Philology¹³ showed a slightly higher representation of sub-descriptors of all three categories compared to English and German. Thus, with the predicted contents and learning outcomes, almost all sub-descriptors of the Knowledge category are achieved to some extent ($M = 2.14$). As for the Attitudes category, the mean value is 2.01. An outcome which seeks to develop an awareness of the

¹² At the Department of German Language and Literature, Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek, the Department of Germanistics, Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka, the Department of Germanistics, Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb and the Department of Germanistics, University of Zadar.

¹³ At the Department of Italian Language Studies, Faculty of Interdisciplinary, Italian and Cultural Studies in Pula, the Department of Italianistics, Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka, the Department of Italianistics, Faculty of Humanities and Social Sciences in Split, the Department of Italianistics, Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb the Department of Italianistics, University of Zadar. Since we were not able to access the detailed contents of the syllabi (teaching contents and learning outcomes) of general and methodological courses from the graduate study programme in Italian language and literature, the Department of Italian, Faculty of Humanities, University of Pula, this analysis excludes this study programme. In addition, this study programme is not declared in its entirety as a teacher training course (students at the end of their studies acquire the title of Master of Italian Philology and not of Master of Education in Italian Philology).

existence of linguistic, cultural and human diversity within society or a particular group (A2) is distinguished among the other outcomes, and it reads “to state and explain the essential characteristics of an intercultural competent teacher for work in culturally plural classes (environments) and their importance in promoting fundamental human values”. The analysis of the Skills category showed the same representation of sub-descriptors as for the Attitudes category ($M = 2.01$), and it seems interesting to emphasise the outcomes of two courses of different study programmes: “barriers in intercultural communication”, i.e. “language conflict issues” which predict developing the skill of mediating aspects of one’s own language and culture or other languages and cultures (S3).

Given the presented analysis, it is possible to conclude that the syllabi of all study programmes for teacher training of the abovementioned four foreign languages, to a certain extent, (cf. Knežević 2018, p. 47: “not (...) to a sufficient extent”) enable the acquisition of knowledge, attitudes and skills which are predicted by the pluralistic approaches, with total values of 2.12 for Knowledge, 2.01 for Attitudes and 1.83 for Skills. However, none of the analysed study programmes envisages a separate course dedicated to plurilingual education and the implementation of its contents and approaches in teaching, but, as the analysis proves, the contents of the sub-descriptor (more or less explicitly expressed) can be found in several courses. The analysis also demonstrates that these contents are mostly represented in elective courses (namely those dedicated to contact/contrastive linguistics or intercultural communication), while to a lesser extent they form part of the compulsory courses in foreign language teaching theory and methodology. Some knowledge (K1, knowledge of the principles of how language works) or skills (S5, communication in situations of contact between languages and cultures) are most prevalent in courses dedicated to language practice of certain foreign languages offered in most study programmes. Finally, it is important to point out that, due to the fact that the analysed study programmes teach target foreign languages, the contents of the vast majority of courses were created in a bilingual and bicultural atmosphere, i.e. dedicated to comparisons of exclusively mother tongue and target foreign language (which were included in existing descriptor analysis, i.e. provided by certain sub-descriptors).

3.2.2 Lifelong Education

Insight into the review of professional training programmes organised by the Education and Teacher Training Agency in the past few years for foreign language teachers (hereinafter: ETТА) revealed that professional training programmes on “interculturalism” and “plurilingualism” were represented at the national level for all foreign languages (RQ3).¹⁴

In addition, in the 2018/2019 school year, during the preparation for the implementation of the national project “School for Life”, all foreign language teachers in the Republic of Croatia had the opportunity to participate in Loomen, a mass national online course in which one of the topics was intercultural communication competence.

¹⁴ Some of the professional training programmes were titled: Intercultural elements in French language teaching, Interlingual understanding of Romance languages as a new method of learning and teaching, Plurilingualism as a resource, Development of intercultural competences and cross-curricular topics according to tolerance values, Plurilingualism: from EU policy to classrooms, CLIL, Plurilingual and intercultural competences: descriptors and teaching materials, Development of plurilingual competence of students—challenges for teacher education with regard to educational levels, Adaptation of source materials for the development of intercultural competence, etc. The data were provided by several ETТА foreign language advisors.

3.3 Methodologists, Language Instructors, Teachers and Students on Plurilingual and Intercultural Education

The second part of the research answered RQ4: What are the perceptions of language instructors and key education professionals, i.e. foreign language teacher educators, about pluralistic teaching approaches in foreign language teaching? And RQ5: What are the perceptions of students of Philology (teacher training) and foreign language teachers about their level of competence to implement pluralistic teaching approaches in foreign language teaching?

The results (see Table 3) showed that among the four groups of respondents, methodologists know the most about pluralistic approaches (62.5%). On the other hand, the vast majority of Croatian foreign language teachers (73.3%), as well as language instructor (69.6%) and students (68.6%), have heard of pluralistic approaches, but do not know them in detail. Such results, especially for a group of teachers, are not surprising. Namely, pluralistic approaches are a new approach in foreign language teaching, which the vast majority of Croatian teachers did not even have the opportunity to learn during their initial education. Therefore, it seems necessary to further educate the three abovementioned groups, both at the initial level and within the framework of professional development activities.

Participants (N)	Knowledge of pluralistic approaches		
	I know a lot about it	I have heard of it but do not know them in detail	I have not heard of it
Methodologists (16)	62.5%	37.5%	-
Language instructors (23)	21.7%	69.6%	8.7%
Teachers (180)	16.1%	73.3%	10.6%
Students (51)	13.7%	68.6%	17.6%

Table 3: Comparative presentation of the assessed self-perception of methodologists, language instructors, teachers and foreign language students on the knowledge of pluralistic teaching approaches

The results also demonstrated that the majority of language instructors (69.6%) and an even larger share of surveyed teachers (76.1%) would like to implement pluralistic approaches in their teaching. However, as can be seen in Table 4, not all participants consider themselves to be fully competent to implement pluralistic approaches in teaching.

	Level of competence for the implementation of pluralistic approaches in teaching		
	Maximum	Average	Minimum
Language instructors	47.8%	43.5%	8.7%
Teachers	39.4%	57.2%	3.3%
Students	35.3%	41.2%	23.5%

Table 4: Comparative presentation of self-perception of teachers and future foreign language teachers' level of competence for the implementation of pluralistic teaching approaches in foreign language teaching

While 39.4% of teachers consider they possess the highest level of competence in teaching a foreign language in accordance with the principles of a pluralistic approach, the majority (57.2%) considers they possess the average level of competence (cf. Petravić & Šenjug Golub, 2016) or a minimum level of competence (3.3%). Such data indicate that additional education of foreign language teachers is necessary if they are to be trained to organise classes which would involve the use of several, or, at least, more than one, versions of languages or cultures simultaneously including the mother tongue. Only a slightly larger share of language instructors (47.8%) consider they possess the highest level of competence in teaching a foreign language in accordance with the principles of a pluralistic approach, approximately the same number (43.5%) considers they possess the average level of competence, while a few consider they possess a minimum level of competence (8.7%). On the other hand, just over a third (35.3%) of student respondents estimate that faculty courses have trained them to implement pluralistic approaches in foreign language teaching, while 41.2% are unsure and 23.5% believe they are not competent. Surprisingly, language instructors, teachers and students, on the one hand, feel that they do not know enough about pluralistic approaches while on the other hand, they consider themselves competent to implement these approaches in the classroom. More data would need to be available and a more detailed analysis conducted to determine the real cause of the discrepancy between the self-assessment of knowledge about pluralistic approaches and the competence to apply them.

If we compare these data with the results of the curriculum analysis according to which the contents of plurilingual and intercultural education are represented in the contents of initial education, one possible explanation is that the link between pluralistic approaches and plurilingual and intercultural education is not entirely clear to students.

Respondents also assessed their teaching contribution to the development of some types of plurilingual and intercultural education (see Table 5).

Participants (N)	Knowledge	Attitudes	Skills
Methodologists (16)	2.30	2.53	2.36
Language instructors (23)	2.47	2.65	2.49
Teachers (180)	2.40	2.71	2.59
Students (51)	2.68	2.74	2.61

Table 5: Self-perception of types of plurilingual and intercultural education to which their teaching contributes

As is evident in Table 5, all four groups of respondents believe that their teaching enables the acquisition of plurilingual and intercultural attitudes the most, the development of such skills to a lesser extent, and the acquisition of such knowledge the least. It was shown that students have the most positive self-perception of the possible implementation of certain plurilingual and intercultural contents and activities in foreign language teaching. Considering students have not yet found themselves in an actual teaching situation, such a result is not surprising.

The research also attempted to find out what the respondents believe can be, the most or the least, acquired in their teaching, i.e. exactly what specific knowledge, attitudes and skills. Unlike methodologists, the other three groups of respondents believe that their teaching enables the acquisition of knowledge of the principles of how language works (K1) the most, and knowledge about how to learn a culture (K14) the least.

In terms of attitudes, all surveyed groups believe that their teaching enables the acquisition of attitudes about respect to foreign languages, cultures and persons (A1) and the development of awareness of the existence of linguistic, cultural and human diversity (A2) the most, and the development of self-confidence and readiness to engage in a situation of communication (A7) the least. These results clearly indicate the specific areas which need to be further taught in teacher training and within the framework of professional training programmes in order for current and future teachers to strengthen the existing competence of teaching plurilingual and intercultural competence.

4. Conclusion

In this paper, we investigated legal presumptions for the implementation of plurilingual and intercultural education in foreign language teaching and the contents of the initial and lifelong education programme for students and teachers of foreign languages. We also examined the self-perception of language instructors, methodologists and current and future foreign language teachers about teaching approaches which promote the principles of plurilingual and intercultural education as well as their self-perception of ability to implement such approaches in foreign language teaching.

The results showed that legal presumptions for plurilingual and intercultural education exist in the Republic of Croatia, both in the Act on Education in Primary and Secondary Schools and related regulations, and in the four analysed foreign language curricula. The curriculum analysis showed that more importance is given to intercultural education rather than plurilingual education. This result came as no surprise; it represents the expected result of many years of professional and research

work of European and Croatian scientists and practitioners which emphasised the importance of developing intercultural communication competence. The comparative analysis of the representation of knowledge, attitudes and skills, which reflect plurilingual and intercultural education in the educational outcomes of the analysed curricula, showed that the greatest importance was attached to attitudes, then knowledge and to a lesser degree on skills. In some of the following research, it would be interesting to identify differences in the prevalence of outcomes of pluralistic approaches between old curricula (current until 2018) and new curricula to demonstrate more clearly the modernisation of this aspect of language education in the Republic of Croatia.

The analysis of the representation of contents of plurilingual and intercultural education in study programmes for teacher training at higher education institutions, where future foreign language teachers are educated, showed the highest representation of knowledge, then attitudes and then skills, implying, however, monolingual, i.e. necessary bilingual and bicultural habitus (the comparison of only the source and target language of the study programme).

The research also showed that in the last few years, foreign language teachers, in addition to initial education, in the field of plurilingual and intercultural education have had the opportunity to improve their skills in programmes approved by the competent Ministry of Science and Education. It would be interesting to know to what extent the teachers who participated in this research acquired their knowledge of pluralistic approaches and plurilingual and intercultural education within their initial education, and how much through the framework of professional development. Likewise, it would be interesting to investigate whether teachers are trained independently within the framework of research topics and outside of approved programmes, either by studying professional literature, participating in professional gatherings organised by other institutions, or attending online courses.

However, some limitations of this study should not be neglected. The main limitation of this research is the application of the three-level Likert scale, which did not allow a more detailed statistical analysis, which would contribute to greater reliability and validity of the results, and thus the quality of their interpretation.

Finally, this research confirmed the strong connection between the EU's language policy and the Republic of Croatia, which had already been established by previous research, and indicated a somewhat less strong connection between curricula contents and teacher competences. Assuming that the success of foreign language teaching is reflected in a well-coordinated relationship between the competence profile of a foreign language teacher and curricula contents, the importance of this research is that it points to these discrepancies. Such a form of inconsistency at the micro level can lead to dissatisfaction of all or some actors, and at the macro level to unsatisfactory educational outcomes, which, ultimately, can have a negative impact on society. Namely, as pointed out ten years ago in the White paper on intercultural dialogue (2008): plurilingual and intercultural competence is not only a precondition for successful communication in different intercultural situations but is an integral part of social and civic competence. Therefore, it is up to all key actors to apply this knowledge in their professional field in order to improve the quality of results in foreign language teaching, and thus raise the quality of intercultural encounters and relations on the local, national and global scene.

Reference List

- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *The Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Main Version*. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe.
- Breka, O. (2012). *Uloga udžbenika i nastavnika u razvoju interkulturalne kompetencije u nastavi stranih jezika*. (Doctoral dissertation). Zagreb: University of Zagreb.
- Breka, O. & Petravić, A. (2015). Foreign Language Teachers and the Intercultural Dimension in Primary Education. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje/Croatian Journal of Education, Special Edition*, 17, 27–41.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*. Graz: European Centre for Modern Languages. Council of Europe.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A. & van de Ven, P.-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe.
- Cybulska, K. & Kablin Borenić, V. (2014). EFL Teacher Trainees and European Goals of Multilingualism and Plurilingualism. A Survey of Attitudes in Poland and Croatia. In: A. Otwinowska & G. De Angelis (Eds.), *Teaching and Learning in Multilingual Contexts: Sociolinguistic and Educational Perspectives* (75–97). Bristol: Multilingual Matters.
- Knežević, Ž. (2018). Priprema li inicijalno obrazovanje učitelje njemačkoga i engleskog jezika za razvoj višjejezične i međukulturne kompetencije učenike? Analiza studijskih programa. In: A. Petravić & A. Šenjug Golub (Eds.), *Višjejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra, Zbornik radova 11. međunarodnoga balkanskog kongresa obrazovanja i znanosti Budućnost obrazovanja i obrazovanje za budućnost* (47–63). Zagreb: The Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb.
- Lujić, R. (2016). Dvojezično i višjejezično obrazovanje u Republici Hrvatskoj u svjetlu hrvatske jezične politike i planiranja. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 23 (2), 99–120.
- Medved Krajnović, M. & Letica, S. (2009). Učenje stranih jezika u Hrvatskoj: politika, znanost i javnost. In: J. Granić (Ed.), *Jezična politika i jezična stvarnost/Language policy and language reality* (598–607). Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku/Croatian Applied Linguistic Society.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj [Decision on the adoption of the English curriculum for primary schools and gymnasiums in the Republic of Croatia] (2019). *Narodne novine [Official Gazette]*, 7. Zagreb: Ministry of Science and Education.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj [Decision on the adoption of the French curriculum for primary schools and gymnasiums in the Republic of Croatia] (2019). *Narodne novine [Official Gazette]*, 7. Zagreb: Ministry of Science and Education.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj [Decision on the adoption of the German curriculum for primary schools and gymnasiums in the Republic of Croatia] (2019). *Narodne novine [Official Gazette]*, 7. Zagreb: Ministry of Science and Education.

Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Talijanski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj [Decision on the adoption of the Italian curriculum for primary schools and gymnasiums in the Republic of Croatia] (2019). Narodne novine [Official Gazette], 7. Zagreb: Ministry of Science and Education.

Petravić, A. (2016). Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika. Od teorijskih koncepata do primjene. Zagreb: Školska knjiga.

Pavičić, V., Bagarić, V. & Aleksa, M. (2006). Što prije, to bolje: o problematici uvođenja višejezičnosti u naš obrazovni sustav. In: I. Vodopija (Ed.), *Dijete i jezik danas. Dijete i višejezičnost*, Zbornik radova s međunarodnoga stručnoga i znanstvenoga skupa (183–198). Osijek: University Josip Juraj Strossmayer of Osijek, Faculty of Education.

Pravilnik o izvođenju nastave dijela nastavnih predmeta i sadržaja utvrđenih nastavnim planom i programom na nekom od svjetskih jezika u srednjoj školi [Regulation on teaching part of the subjects and contents determined by the curriculum in one of the world languages in secondary school] (2016). Narodne novine [Official Gazette], 116. Zagreb: Ministry of Science and Education.

Council of Europe (2018). Proposal for a Council Recommendation: On a comprehensive approach to the teaching and learning of languages COM (2018) 272 final. Retrieved March, 23, 2021, from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2018:272:FIN>.

Velički, D. (2007). Nova višejezičnost i učenje stranih jezika kao dio jezične politike, *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 14 (1), 93–103.

Vickov, G. (2016). *Hrvatska kultura u učenju stranog jezika*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, Faculty of Humanities and Social Sciences in Split.

White paper on intercultural dialogue “Living together as equals in dignity” (2008). Strasbourg: Council of Europe.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi [Act on Education in Primary and Secondary Schools]. Narodne novine [Official Gazette], 87/08, 86/09, 92/10, 105/10 – corrigendum, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17 i 68/18. Zagreb: Ministry of Science and Education.

We would like to express gratitude to everyone who agreed to participate in our research: teachers and students from higher education institutions, senior advisors and external associates from the Education and Teacher Training Agency, colleagues involved in the project School for Life, and teachers in primary and secondary schools.

Appendix 1

1. Have you heard of pluralistic approaches to languages and cultures? (for all four groups of respondents)

- ☐ I know a lot about it
- ☐ I have heard of it but do not know them in detail
- ☐ I have not heard of it

2. Unlike “individual” didactic approaches which take into account only one language or one particular culture viewed in isolation, pluralistic approaches seek to encourage the development of plurilingual and multicultural competence of students which includes the use of several, at least, more than one, versions of languages or cultures simultaneously including the mother tongue. Would you like to apply pluralistic approaches in your teaching? (for teachers and language instructors)

- ☐ Yes
- ☐ Not sure
- ☐ No

3. How would you describe your level of competence in teaching a foreign language in accordance with the abovementioned principles of pluralistic approaches? (for teachers and language instructors)

- ☐ Maximum
- ☐ Average
- ☐ Minimum

4. Do you believe that the way you teach a foreign language enables students to acquire some of the following knowledge, attitudes and skills: (...) (for teachers and language instructors)

5. Do your courses enable the acquisition of competences which enable students to teach a foreign language by providing students with some of the following knowledge, attitudes and skills: (...) (for methodologists)

6. Do you consider yourself competent to design foreign language class which will enable students to acquire the following knowledge, attitudes and skills: (...) (for students)

Appendix 2

Knowledge

K 1. Knowledge of the principles of how language works

(language functioning in accordance with rules and norms; different language functioning in spoken and written forms)

K 2. Knowledge about the role of society in the way languages work and vice versa

(language variations, e.g., regional, social, generational)

K 3. Knowledge of the principles of how communication functions

(existence of other forms of communication besides language (non-verbal, animal); better understanding of one's own communication repertoire and awareness of the need to adapt to the social and cultural context)

K 4. Knowledge of the continuous evolution of languages

(interconnectedness of language with "kinship" relationships and belonging to language "families"; the phenomenon of "borrowing" between languages)

K 5. Knowledge about linguistic diversity, plurilingualism, and multilingualism

(existence of many languages in the world as well as plurilingual and multilingual situations in our own environment and elsewhere)

K 6. Knowledge about the existence of affinities and differences between languages, linguistic variations, and cultures

(every language and every culture have its way of perceiving reality; affinities and differences between one's own and other cultures)

K 7. Knowledge of how one acquires a language

(language learning is a long and exhausting process; reliability in affinity between languages; awareness of the importance of a positive attitude towards language differences)

K 8. Knowledge about cultures

(existence of many cultures which are more or less different; members of different cultures may perceive other cultures differently)

K 9. Knowledge of the close connection between cultural diversity and social diversity

(division of culture into several subcultures; a better understanding of the characteristics of one's own cultural environment)

K 10. Knowledge of the role of culture in intercultural relations and communication

(impact of knowledge or perceptions of other cultures, including stereotypes, on intercultural relations and communication; awareness of one's own reaction to linguistic or cultural differences)

K 11. Knowledge of the continuous evolution of cultures

(culture is created under the influence of various factors, e.g. history, environment, actions of community members; cultures can influence each other)

K 12. Knowledge about the diversity of cultures

(culture and country, that is, culture and language, are difficult to distinguish; cultural diversity does not imply the superiority or inferiority of any culture in relation to the others)

K 13. Knowledge of the construction of linguistic and cultural identity

(identity is constructed on different levels, e.g. national, supranational; a person always belongs to various (sub)cultures and can have multiple identity)

K 14. Knowledge of how one acquires a culture

(belonging to a culture is the result of a long, mostly subconscious process of learning; one is never obligated to adopt the behaviours and values of another culture)

Attitudes

A 1. Positive acceptance with respect to foreign languages, cultures and persons

(all people, cultures and languages are equally valuable; respect for human dignity and human rights)

A 2. Sensitivity to the existence of linguistic, cultural and human diversity

(awareness of the linguistic and cultural diversity present in a society or in the classroom)

A 3. Curiosity about foreign languages, cultures and persons, pluricultural contexts and linguistic cultural and human diversity

(discovering the interaction of one's own and other language and culture; understanding the affinities and differences between one's own language and culture and the target language and culture)

A 4. Positive acceptance of linguistic and cultural diversity

(acceptance of the importance of all languages and cultures (and minorities); openness to others; motivation for plurilingual and multicultural socialisation)

A 5. Critical attitude towards languages and cultures

(critical attitude towards one's own values and norms and the values and norms of others)

A 6. Being ready to go through the process of adaptation to another language or culture

(being ready to put oneself in the place of the other; adapting one's own behaviour in interaction when interacting with persons who are linguistically and culturally different from oneself)

A 7. Being self-confident and feeling at ease in a situation of communication

(self-confidence in a situation of communication; confidence in one's own language skills; self-confidence when analysing lesser-known or unfamiliar languages)

A 8. Assuming one's own linguistic and cultural identity

(acceptance of oneself as a member of a social, cultural and linguistic community; an openness to enrichment which can lead to contact with other languages and cultures)

A 9. Sensitivity to experience

(assigning value to linguistic knowledge and skills irrespective of the context in which they have been acquired; being ready to learn from one's errors)

A 10. Motivation to learn languages

(a positive attitude towards the learning of languages and the speakers who speak them; a wish to perfect one's mastery of the mother tongue; a desire to learn other languages; lifelong language learning)

Skills

S 1. Observation, analysis and determination of linguistic elements and cultural phenomena in languages and cultures which are more or less familiar

(make use of a familiar language and culture in the analysis of another language and culture; understanding a particular social phenomenon as a consequence of cultural difference; use of linguistic similarities for the purpose of facilitating communication)

S 2. Comparison of linguistic and cultural features of different languages and cultures

(identifying affinities and differences between languages and cultures; comparing one's own language behaviour with the behaviours of speakers of other languages)

S 3. Mediation of aspects of one's own language and culture or other languages and cultures

(clarifying an element of one's own culture to a foreign interlocutor or clarifying an element of another culture to an interlocutor from one's own culture; prejudices and misunderstandings arising from culture; cultural diversity and one's own opinion about it)

S 4. Use of already acquired knowledge and skills already mastered in one language in activities of comprehension or production in another language

(constructing a set of hypotheses about affinities and differences between languages; construction of interlingual or intralingual transfers; can identify reading strategies in the first language and apply them to the second language)

S 5. Interaction in situations of contact between languages and cultures

(communication in bi/plurilingual groups; linguistic mediation)

S 6. Use of linguistic elements, cultural references or behaviours which belong to more or less familiar languages and cultures

(use of knowledge and skills acquired in one language in order to learn another language; profiting from previous intercultural experiences to enrich his or her intercultural competence)

Preparing Student Teachers of Languages to Promote Plurilingual Competence

Michaela Rückl, University of Salzburg (Salzburg)

Abstract

Although the need to promote plurilingual competence has been discussed with increasing intensity from the perspective of language policy and language pedagogy, this desideratum has not yet found the necessary resonance in the regular curricula for schools and teacher education. Hence, this contribution presents the concept of an interdisciplinary course module for initial teacher education, developed and piloted at the University of Salzburg, which brings together aspects of plurilingualism from linguistic, language pedagogical and educational sciences perspectives. Specifically, it integrates practical phases in which student teachers work as mentors with language learners as mentees in a dyadic setting in order to relate this practical experience to fundamental aspects of support-oriented diagnostics and plurilingual approaches. Using longitudinal data from an accompanying study, the potential of this educational setting will be evaluated in an evidence-based manner.

Key terms: language teacher education; mentoring; plurilingual competence; pluralistic approaches; support-oriented diagnostics

Abstract

Obwohl die Notwendigkeit der Förderung mehrsprachiger Kompetenz aus sprachenpolitischer und sprachendidaktischer Sicht immer intensiver diskutiert wird, hat dieses Desiderat bisher weder in den Regelcurricula für Schulen noch für die Lehrer*innenbildung die notwendige Resonanz gefunden. Der vorliegende Beitrag stellt daher das Konzept eines an der Universität Salzburg entwickelten und pilotierten interdisziplinären Themenmoduls für die Lehrer*innenbildung vor, das Aspekte der Mehrsprachigkeit aus linguistischer, didaktischer und bildungswissenschaftlicher Sicht zusammenführt und Praxisphasen integriert, in denen Lehramtstudierende als Mentor*innen mit Sprachenlernenden als Mentees in einem dyadischen Setting arbeiten, um diese Praxiserfahrungen mit grundlegenden Aspekten förderorientierter Diagnostik und mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze in Beziehung zu setzen. Anhand von Längsschnittdaten aus einer Begleitstudie wird das Potenzial dieses pädagogischen Settings evidenzbasiert evaluiert.

Schlüsselbegriffe: Sprachenlehrer*innenbildung; Mentoring; mehrsprachige Kompetenz; mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze; förderorientierte Diagnose

1. (Not Entirely) New Challenges for Student Teachers of Foreign Languages

Classrooms where all students share the same learning paths and dispositions never have been the norm. With the rise of migration, decades ago, the diversity of learners' profiles has increasingly referred both to cultural background and mother tongue (Cenoz et al., 2001). Hence, teachers must not only be able to consider different types and biographies of learners they are working with, but they must also be able to identify their heterogeneous cultural repertoires and different language combinations. As the languages of schooling intermingle with regional, minority or migration languages and modern or classical foreign languages, a holistic view on language, identity, and culture is needed. Moreover, competence should be understood as "highly individualized, and dependent on

life paths and personal biographies, and as such, subject to evolution and change, whether in or out of school” (Coste et al., 2009, p. v).

The concept of ‘plurilingual competence’, fundamentally defined as “the ability to use a plural repertoire of linguistic and cultural resources to meet communication needs or interact with people from other backgrounds and contexts, and enrich that repertoire while doing so” (Beacco et al., 2016, p. 20), reflects the expectation that the plural repertoire consists of languages individuals know or have learned, and relates to the cultures associated with those languages. Moreover, ‘plurilingualism’ explicitly refers “to languages not as objects but from the point of view of those who speak them” (Council of Europe, 2007, p. 8), which permits a more specific focus on learners than the umbrella term ‘multilingualism’, used in the field of Applied Linguistics for both individuals and societies (Kramsch, 2018, p. 21). Promoting plurilingual competence is, however, a major challenge even for experienced teachers (Haukas, 2016), and schools still do not seem to be open but rather resistant to pluralism as such (Coste et al., 2009, p. 23). Although plurilingualism is a fundamental principle of language education policies – not only in Europe, the tendency still seems to be towards homogenizing differentiation and perpetuating monolingual approaches to language teaching, which juxtapose “separate bodies of knowledge (language by language)” (Coste et al., 2009, p. 23). This also seems to apply to language teacher education – not only in Austria (Boeckmann, 2016, p. 53).

In order to help student teachers of languages understand and foster highly individualized learning processes of their future pupils, it is therefore of utmost importance to create learning opportunities in initial teacher education that allow for support-oriented diagnosis (Buholzer et al., 2014), as a basis for integrating plurilingual approaches in the classroom. Since developing teacher professionalism depends in part on making use of disciplinary knowledge in different learning contexts and situations, teacher educators also need to rethink the relationship between theory and practice (Hüttner et al., 2011, p. xiii). Whereas more established approaches view the building of situated teacher knowledge as the application of theoretical concepts in specific classroom contexts, social-constructivist approaches suggest specific teaching settings, in which student teachers, as members of a ‘community of practice’ (Lave & Wenger, 1991), can relate their teaching experience to relevant theoretical concepts (Korthagen, 2010, p. 104).

The present contribution discusses the design of an interdisciplinary course module for student teachers of languages, developed and piloted at the University of Salzburg, which brings together aspects of plurilingualism from the perspectives of linguistics, language pedagogy and educational sciences. It integrates practical phases, in which student teachers work as mentors with language learners as mentees in a dyadic setting in order to relate this practical experience to fundamental aspects of support-oriented diagnostics and plurilingual approaches. The main concern is to evaluate in an evidence-based manner whether aspects of support-oriented diagnostic competence and features of personal, social, and professional competences, relevant to fostering plurilingual competence, can be enhanced in the proposed educational setting.

2. Initial Teacher Education in Austria – Some Reflections on Building Professionally Relevant Competences

Austrian teacher education experienced a major reform about ten years ago, mainly to adopt existing programs to the Bologna Process. In this process, ECTS credits for subjects, subject pedagogy and practicum phases were expanded (Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU, 2011). In line with the recommendations of the National and European Qualification Frameworks for higher education

(NQF / EQF), in which learning outcomes do not only refer to knowledge but also include cognitive and practical skills as well as responsibility and autonomy, building up personal and social competences, in addition to subject matter competences, has gained more importance. ‘Competence’ is defined as “the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development” (Council of the European Union, 2017, p. 20). Thus, enabling students to assume responsibility and autonomy in professionally relevant situations is a major objective (Council of the European Union 2017, Annex II). This applies particularly well to language teacher education, where disciplinary knowledge, responsibility and autonomy have been identified as key elements for developing professionalism (Furlong et al., 2000, p. 4).

The perception of ‘competence’ as the interplay of individual dispositions with knowledge-based abilities and skills corresponds to educational sciences, language acquisition theories, and language pedagogical perspectives. According to Weinert’s (2001, p. 27) definition, which is widely referred to in Austrian educational documents, cognitive abilities and skills as well as associated motivational, volitional, and social dispositions or abilities should be used to solve real-life problems successfully and responsibly. This educational perspective seems to be aligned with the action-based approach of the *Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching* (CEFR), which aims at including “the cognitive, emotional and volitional resources and the full range of abilities specific to and applied by the individual as a social agent” in the language acquisition process in order to enable learners to cope with linguistic and communicative tasks (Council of the European Union, 2001, p. 9).

The characteristics of the concept of ‘communicative competence’ originally refer to sociolinguistic and pragmatic abilities as well as to knowledge and aptitudes of individuals whose heterogeneous competence is addressed. Their ability to call on previous resources is, however, not explicitly taken into account, moreover, they are implicitly assumed to be monolingual native speakers (Coste et al., 2009, p. 9). Yet, understanding ‘communicative competence’ as linguistic action and empowered participation in a globalized world could build a bridge to plurilingualism (Breibach, 2019, p. 22): According to the CEFR

[p]lurilingual and pluricultural competence refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw. (Council of Europe, 2001, p. 168)

This viewpoint has been emphasized in the recent *Companion Volume* to the CEFR, in which scales on pluricultural and plurilingual repertoires, as well as plurilingual comprehension have been added (Council of the European Union, 2018). The descriptors of the *Framework for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA) clearly specify the underlying areas of competence, which, as in educational science definitions, refer to ‘knowledge’, ‘attitudes’, and ‘skills’ (Candelier et al., 2012).

The aim to promote plurilingual competence in an integrated way at school has been an educational language policy desideratum since the introduction of the CEFR. For this purpose, the Austrian Ministry of Education commissioned the *Curriculum Mehrsprachigkeit*, a complimentary Plurilingualism Curriculum, which summarizes, expands and systematizes plurilingual learning objectives in Austrian regular subject curricula for all school types and levels valid until 2011 (Krumm & Reich, 2011). This document on the one hand shows many possibilities to further develop the communicative approach; on the other hand, it reveals the juxtaposition of foreign languages and the marginalization of heritage languages, which are generally subject to difficult sociolinguistic conditions (Krumm, 2014). A systematic anchoring of plurilingual approaches in school curricula is, however, not yet apparent,

neither in the specific subject descriptions nor in teaching tasks (Rückl, 2018). This is not only true for Austria. A recent report on the development of language competence and awareness shows that major curricular efforts are still needed across Europe to value and promote “learners’ entire linguistic repertoire” as a “pedagogical resource for further learning” (Council of the European Union, 2019, p. 20). As the above definitions reveal, the building of competences in initial teacher education requires an application component, which can only be fostered in tightly interlinked theoretical and practical phases (see e.g. Braun, 2007). This holds for the building of personal and social competences, which requires autonomous and responsible performance, as well as for professional and subject matter competences, which have to be related to concrete practical settings.

In order to face the challenge of fostering plurilingual competence, student teachers of languages need learning opportunities, in which knowledge of individualized educational concepts, plurilingual acquisition theories and resource-oriented pedagogical procedures can be related to each other, practically explored, and reflected upon. Support-oriented diagnosis, which enables the identification of learners’ resources, abilities, and individual needs, in this respect is a fundamental preparation for providing calibrated feedback on individual learning pre-requisites and development (Buholzer et al. 2014, p. 16). The expansion of practicum phases, introduced by the Austrian reform, is thus an important and appropriate measure (Vorbereitungsgruppe PadagogInnenbildung NEU, 2011). However, for organizational reasons, it is difficult to achieve close interlinking in the sense outlined above. Moreover, practicum phases in the first semesters and for optional fields such as plurilingual pedagogy are not scheduled. Dalton-Puffer et al. (2019, p. 207) also point out that aspects of plurilingualism “have not found as much resonance in the new curricula as many experts deem necessary”. Additional educational offers are therefore urgently needed and not only in Austria. A study for the German context also reports an increasing number of educational policy documents for second and further foreign languages dealing with plurilingual topics. At the same time, the range of courses promoting plurilingualism still seems to be very limited and not sufficiently differentiated, particularly in teacher education (Pilypaityte, 2013, pp. 287f.).

3. Mentoring-Tandems as Educational Settings for Student Teachers of Languages from an Interdisciplinary Perspective

Mentoring is applied in various contexts, multiple forms, and with specific objectives. From a pedagogical stance, it implies advising and guiding learners to consciously promote specific skills and optimize practices of action. This implies the framing of reflective, situational, and cooperative learning processes. Shared responsibility in terms of teaching and learning, mutual support and mindful relationships between partners are further important features. Although modern mentoring concepts can take many forms, they have the common objective of sustainably promoting the individual potential of mentees in a climate of mindfulness and mutual respect. This ultimately corresponds to the ideal-type definition according to Ziegler (2009, p. 11), which contains essential and recurring aspects of the interdisciplinary discourse, such as a dyadic relationship between an experienced mentor and a less experienced mentee, stability over time, and mutual trust and benevolence. The shift of perspectives combined with the exchange of feedback can result in an emotionally coherent interaction between mentors and mentees (Sann & Preiser, 2008), which is likely to evoke positive learning emotions and provide mentors with insights into their mentees’ ways of thinking and difficulties in understanding. This is consistent with Hattie’s claim for “teachers seeing learning through the eyes of students” (2009, p. 22).

The objective is to promote mentees' learning, development, and progress. Mentors are described as "individuals with advanced experience and knowledge who are committed to providing support" (Ghosh & Reio, 2013, p. 107). This requires facets of social and personal competences that are highly relevant to the teaching profession, like motivational aptitude and a relational aptitude conducive to learning. In addition, mentors can prove their trustworthiness when they act as role models for an open attitude towards languages and cultures, and demonstrate which language learning strategies they themselves employ, when and how. However, it is not just about passing on personal experience and trying out different forms of learning. The goal is to identify learning needs and resources on the basis of support-oriented diagnosis in order to activate the mentees' prior knowledge through personalized plurilingual learning materials and to give them individualized feedback on their learning progress. The dyadic setting allows flexibility for relating teaching experience to specific theoretical concepts (Korthagen, 2010, p. 104).

Since student teachers as mentors can concentrate on the individual dispositions of a single mentee, they can keep track of learning progress and support learning processes more easily and, step by step, build up support-oriented diagnostic competence (Buholzer, 2010, pp. 5f.). This can help them to sustainably integrate resource-enhancing procedures into classroom activities. Not only does higher diagnostic competence among teachers correlate with better learning outcomes of their students (e.g., Hattie, 2009), it also lays the foundations for pluralistic pedagogical approaches. These approaches require adaptive, learner-centered practices that support students in drawing on their own resources and strengths in order to learn in a hypothesis-driven, self-reliant, and self-reflective manner. Since they are based on an inferential learning concept oriented towards mental selfactivity, they are well suited to enhance heterogeneous learner resources (Candelier, 2018). Integrative cross-linguistic and transcultural procedures are as characteristic as rich and stimulating input oriented to learners' biographies. The aim is to deepen processing through cognitively demanding activities such as noticing, discovering, comparing, analyzing, hypothesizing, and reflecting, which requires complex learning tasks (Meißner et al., 2011; Rückl, 2018). By initiating transfer, comparison, and reflection latently existing knowledge can be transformed into declarative and/or procedural knowledge, which should mainly accelerate language comprehension (Strathmann & Meißner, 2019, p. 391) and lead to faster acquisition of receptive sub-competences. Ultimately, the aim is to initiate sustainable language acquisition processes by linking them to transfer from already known languages, and to better understand culture-specific ways of thinking and acting by becoming aware of personal attitudes.

4. A Mentoring-Supported Course Module to Prepare Student Teachers of Languages for Promoting Core Features of Plurilingual Competence

In this section, a mentoring-supported course module developed and piloted at the University of Salzburg is presented in the context of a longitudinal evaluation study. The research questions, on the basis of which the results are outlined and discussed, refer to the previously introduced aspects of personal, social and professional competences, which are considered to be particularly relevant for the teaching profession, as well as to aspects of support-oriented diagnostics and procedures for promoting plurilingual competence:

RQ 1: Are aspects of social and personal competence relevant for building plurilingual competence promoted in mentoring-tandems?

RQ 2: Are aspects of professional competence relevant for building up plurilingual competence promoted in mentoring-tandems?

RQ 3: Which main categories do student teachers of languages address in their logbooks and how often?

RQ 4: Do student teachers of languages who work in mentoring-tandems consider aspects of support-oriented diagnostic competence?

RQ 5: (How) do student teachers of languages try to promote plurilingual competence in mentoring-tandems?

4.1 Description of the Educational Setting

At the University of Salzburg, the first mentoring-supported introductory language pedagogy course was held in 2014, on an optional basis (4 ECTS credits). Given the encouraging results of the accompanying evaluation study, the teaching concept was expanded to an optional course on approaches fostering plurilingual competence (4 ECTS credits). In 2018, the possibility arose to curricularly anchor an interdisciplinary course module on plurilingualism, though only in the optional segment. It allows student teachers of philological subjects to deal in equal measure with linguistic and pedagogical aspects of plurilingualism. To this end, courses on psycho- and neurolinguistics, pluralistic approaches in the context of language pedagogy, and educational science are closely interlinked (PLUS, 2018). Supervised work in mentoring-tandems creates a hands-on educational setting for exploring manifold forms of teaching and learning that span the full spectrum of the learning triad (Ziegler, 2009) and for obtaining feedback from mentees. Mentors act as role models for plurilingual competence, promote language learning strategies, and design individualized tasks for their mentees that activate prior knowledge, transfer, and comparison. The relational work initiated in the mentoring-tandems is accompanied by supervision in order to support mentors in assuming autonomy and responsibility (Council of the European Union, 2017). Mentees provide immediate feedback on the effectiveness of their mentors' support and in turn benefit from the resource-based plurilingual approach. The interdisciplinary course module of 12 ECTS credits offered at the University of Salzburg can be chosen optionally and supplemented by an advanced module to the same extent. Credit points are obtained by means of exams and a portfolio containing the plurilingual learning materials elaborated, and logbooks, where students document the course of the 16 learning units in the mentoring-tandems and record feedback from their mentees. This provides insight into learning needs as well as goals and procedures derived from them, and shows whether and how pluralistic approaches have been applied. Moreover, teaching experiences are reflected on (for more detailed information cf. Rückl, 2020).

4.2 Design and Results of the Accompanying Longitudinal Evaluation Study

4.2.1 Preliminary Study on Aspects of Personal and Social Competences

A longitudinal quantitative study on the effectiveness of integrated mentoring-tandems in introductory courses on language pedagogy at the Department of Romance Studies of the University of Salzburg generated data on 'relational aptitude', 'motivational aptitude', and 'trustworthiness', features of personal and social competences that are relevant not only to teaching in general, but also to fostering plurilingual competence. In terms of subject and methodological competences, the quantitative questionnaire-based survey assessed how mentors and mentees rated the ability to promote learning strategies and design learning materials.¹ To increase validity (Larson-Hall, 2016, pp.

¹ For a detailed description of questionnaire-items and categories we refer to Rückl & Mackinger (2015).

166f.) these whole-sample surveys, based on very small samples, were replicated in four subsequent years (2014-2017) under the same conditions (experimental group, $n = 38$ mentors; $n = 31$ mentees). As an additional measure, beginning in the second year of the study, surveys were also conducted in introductory courses that had not integrated mentoring-tandems (control group 1, $n = 45$ student teachers). In order to find specific indications for plurilingual pedagogy courses, the selfassessment scores of the mentors from the introductory courses on language pedagogy were compared with those from a plurilingual pedagogy course with integrated mentoring-tandems in the third year of the survey (control group 2, $n = 12$ mentors). The following is a synopsis of data, reported in accordance with the research questions formulated above.

RQ 1: Are aspects of social and personal competence relevant for building plurilingual competence promoted in mentoring-tandems? It is hypothesized that student teachers' relational aptitude conducive to learning (H1a), motivational aptitude (H1b) and trustworthiness (H1c) are promoted more effectively in language pedagogy courses supported by mentoring-tandems.

In the introductory courses mentees rated their mentors' aptitude to establish a relationship conducive to learning very high on average ($M = 4.59$ - 4.88 ; $SD = 0.18$ - 0.43 on a five-point rating scale from 1 = very poor to 5 = very good).² This was equally true for motivational aptitude ($M = 4.50$ - 4.72 ; $SD = 0.36$ - 0.50) and trustworthiness ($M = 4.44$ - 4.80 ; $SD = 0.31$ - 0.48). Mentors rated their relational aptitude conducive to learning highest ($M = 4.13$ - 4.57 ; $SD = 0.22$ - 0.62), followed by trustworthiness ($M = 4.08$ - 4.44 ; $SD = 0.31$ - 0.48). They were, however, more critical in rating their aptitude to motivate ($M = 3.93$ - 4.21 ; $SD = 0.45$ - 0.70).

The comparison with the data drawn from control group 1 showed that student teachers with mentoring were more likely to feel confident in motivating students than those without mentoring. This was also true for building relationships conducive to learning. Overall, student teachers who worked in mentoring-tandems showed better scores in all areas studied, and even significantly better scores for motivational aptitude ($*p < .10$) and relational aptitude ($***p < .001$). These results suggest that H1a, H1b and H1c can be accepted. The data for the plurilingual pedagogy course (control group 2) showed neither significant differences in aptitude to motivate ($p = .206$), nor in trustworthiness ($p = .267$). Significantly higher control group 2 scores were, however, found for relational aptitude ($*p = .032$), which could be attributed to the more advanced study duration and resulting higher baseline levels of participants (for more details see Rückl, 2020).

RQ 2: Are aspects of professional competence relevant for building plurilingual competence promoted in mentoring-tandems? It is hypothesized that student teachers' ability to adapt to and build on learning strategies (H 2a) and their ability to develop individualized learning materials (H2b) are promoted more effectively in language pedagogy courses supported by mentoring-tandems.

Mentees also rated mentors' ability to adapt to and build on their learning strategies high in all survey years ($M = 4.10$ - 4.50 ; $SD = 0.54$ - 0.65). The learning success achieved through the individualized learning materials was rated highest ($M = 4.40$ - 4.81 ; $SD = 0.40$ - 0.89). Mentors rated their ability to develop individualized learning materials similarly high ($M = 4.06$ - 4.25 ; $SD = 0.45$ - 0.76). They were, however, more critical in rating their ability to promote learning strategies ($M = 3.56$ - 4.05 ; $SD = 0.60$ - 0.71). This also applied to the plurilingual pedagogy course (control group 2), where the abilities to promote learning strategies ($p = .141$) and to develop individualized learning materials ($p = .316$) were

² The range reported for means and standard deviations indicates the highest and the lowest values measured in the different years of the survey. Means and standard deviations were calculated with a confidence interval of 95% (Meindl, 2011, p. 138).

perceived as similarly easy, whereas ratings of control group 1 without mentoring were constantly lower, but not significantly lower ($p = .114$ for the ability to promote learning strategies; $p = .306$ for the ability to develop individualized learning materials). Again, the data tend to indicate that H2a and H2b can be accepted, which suggests a promising potential of mentoring-tandems for teacher education: Overall, mentees' ratings converged on the grade 'very good' and remained stable across the survey years. Mentors ratings cumulated around the grade 'good' and showed no significant differences across the survey years.

4.2.2 Follow-Up Study on Aspects of Support-Oriented Diagnostics and Pluralistic Approaches

In order to obtain more specific information on the impact of mentoring-tandems on the development of support-oriented diagnostic competence and the ability to apply pluralistic approaches, a qualitative follow-up study was conducted. It referred to a total of 21 logbooks written by students in courses on plurilingual pedagogy with integrated mentoring-tandems at the University of Salzburg. A content-structuring approach was adopted to systematically describe the material as a basis for a frequency-analytical evaluation (Mayring, 2015). In terms of a category-based evaluation (Kuckartz et al., 2009, pp. 72, 76), text passages were assigned to categories (henceforth K) based on the support-oriented diagnostics model as defined by Buholzer et al. (2014), namely 'ability to diagnose in a support-oriented way' (K1), 'ability to organize lessons in a differentiated way' (K2), 'ability to control learning processes' (K3), 'ability to cross-link resources' (K4), 'ability to understand and manage social behavior' (K5), and 'ability to recognize interdependencies between school and teaching' (K6). For a detailed description of categories, subcategories and anchor examples we refer to Buholzer et al. (2014, pp. 1, 16, 27, 39, 47, 57, 68). The aspects for personal, social and professional competences of the preliminary survey questionnaire and categories on learning strategies and learning materials (K7-K11) were included in order to find out more about their relevance in comparison to other categories.³ The categories K12-13 refer to the promotion of plurilingual competence. Following Kuckartz (2016, pp. 64, 100), specific subcategories were inductively elaborated and defined on the material. They will be described in the course of the following report on results (cf. RQ 5). Due to the different course contexts, caused by the longer duration of mentoring phases and the accompanying courses on language acquisition theory and educational sciences in the interdisciplinary course module, the data material was not only evaluated globally, but also separately according to the groups 'optional course on plurilingual pedagogy' (henceforth OP, 7 logbooks) and 'course module on plurilingualism' (henceforth CP, 14 logbooks). Furthermore, individual profiles of student teachers involved in the study were elaborated. Below, the frequency-analytical evaluation results are briefly reported.

RQ 3: Which categories do student teachers of languages address in their logbooks and how often?

The overall evaluation results for both groups as shown in figure 1 revealed a clear ranking of the main categories where promoting plurilingual competence (K13) was by far the most frequently addressed category with 36% of the total. Trustworthiness (K11 9.6%), the ability to control learning processes (K3 9.3%), reflexivity to critical plurilingual awareness (K12 8.9%) and the ability to organize lessons in a differentiated way (K2 7.9%) were roughly on par with each other, each taking up about a quarter of the first-place category. It is noteworthy that the categories of this second block, whose frequency range was between 9.6% and 7.9%, showed a direct correlation with plurilingualism, differentiation

³ Cf. section 4.2.1: motivational aptitude (K7), relational aptitude conducive to learning (K8), the ability to adapt to and build on learning strategies (K9), ability to develop individualized learning materials (K10), trustworthiness (K11).

and process orientation, with the exception of trustworthiness (K11). A further block with the range of approximately 6% to 3% included the ability to diagnose in a support-oriented way (K1 6.2%), the ability to cross-link resources (K4 5.5%), motivational aptitude (K7 4.9%), the ability to adapt to and build on learning strategies (K9 4.4%), relational aptitude conducive to learning (K8 4.0%) and the ability to develop individualized learning materials (K10 2.9%). Aspects of personal and social competences were addressed but not in focus, which was also true for the ability to diagnose in a support-oriented way and the ability to cross-link resources. The ability to understand and manage social behavior (K5 0.4%) and the ability to recognize interdependencies between school and teaching (K6 0.0%) were not addressed at all, which was a logical consequence of the dyadic setting in mentoring-tandems.

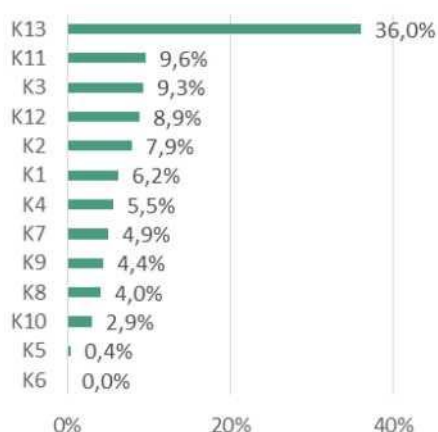


Figure 1: Overall ranking of relative weights (main categories in optional course on plurilingual pedagogy (OP) and course module on plurilingualism (CP))

Differences between the optional course on plurilingual pedagogy (OP) and the course module on plurilingualism (CP) are illustrated in Figures 2 and 3. Promoting plurilingual competence (K13) was clearly the focus of interest in both groups, with 38.6% for OP and 35.5% for CP. The results for reflexivity to critical plurilingual awareness (K12 OP 10.1%, CP 8.6%) and the ability to organize lessons in a differentiated way (K2 OP 9.7%, CP 7.5%) differed only slightly. The difference in the weighting of the ability to manage learning processes (K3 OP 6.0%, CP 10.0%) was more pronounced. A major difference could be observed for trustworthiness, which seemed to be of much greater importance for the CP group (K11 11.1%) than for the OP group (2.6%). When comparing the categories of the third block (range of about 6% to 3%), the percentages for the ability to cross-link resources (K4) showed little difference (OP 3.7%, CP 5.9%). The same was true for motivational aptitude (K7 OP 3.7%, CP 5.2%), the relational aptitude conducive to learning (K8 OP 4.5%, CP 3.9%), the ability to build on learning strategies (K9 OP 3.4%, CP 4.6%), and the ability to elaborate individualized learning materials (K10 OP 3.4%, CP 2.8%). The ability to diagnose in a support-oriented way was, rather unexpectedly, three times more frequent in the OP group (K1 12.7%) than in the CP group with 4.8%. K5 and K6, relating to school and classroom settings, again played no role in either group.

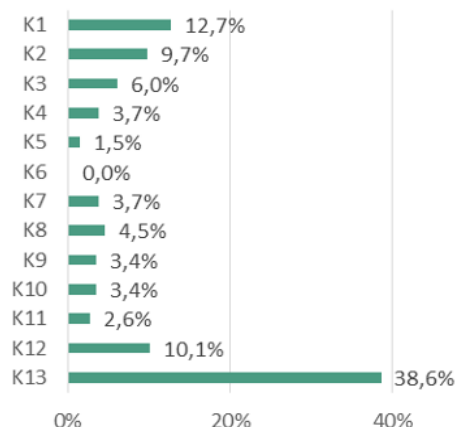


Figure 2: Relative weight of main categories in OP

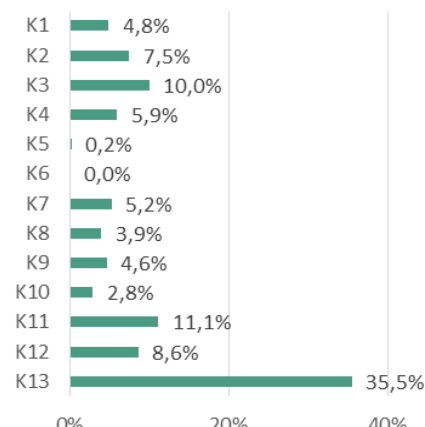


Figure 3: Relative weight of main categories in CP

The case-based evaluation for the 21 participating student teachers showed individual differences in the weighting of the categories. However, the dominant ranking of the categories, with regard to the promotion of plurilingual competence, clearly emerged in all profiles.

RQ 4: Do student teachers of languages who work in mentoring-tandems consider aspects of support-oriented diagnostic competence? As reported above, categories K2-K3 were the most common, with slight variations between groups. With regard to differentiating instruction (K2 OP 9.7%, CP 7.5%), the weighting of subcategories⁴ revealed that student teachers primarily reported how they tried to individualize learning support (K2b OP 54.0%, CP 67.4%) and align requirements with mentees' developmental levels (K2a OP 23%, CP 28.3%). How individual resources and abilities of mentees were exploited for learning processes was addressed more frequently only in the OP group (K2c OP 23%, CP 4.3%). The design of community-building learning processes was not reflected which could again be attributed to the dyadic setting.

When the focus was on guidance of learning processes (K3 OP 6.0%, CP 10.0%), the student teachers of both groups demonstrated a very high level of confidence in the mentees' willingness to learn (K3a⁵ OP 50%, CP 53%) and tried to support their self-guidance (K3b OP 37.5%, CP 28.0%). Only the mentors in the OP group made an effort to structure the learning process in a cooperative way (K3c 12.5%). Likewise, the promotion of metacognitive competence was only addressed in the CP group (K3d CP 20%). The ability to cross-link external resources was only marginally addressed (K4 OP 3.7%, CP 5.9%). In this regard, student teachers seemed to be primarily concerned with making optimal use of available resources (K4c⁶ OP 50%, CP 47%). Interestingly, CP mentors recognized their own need for further qualification to a very high degree (K4d 53%), whereas OP mentors hardly at all (10%). The former also tried to some extent to assess own resources and limitations (K4a CP 5%, OP 0%), while the latter tried to meet requirements with their present know-how (K4b OP 40%, CP 0%). The largest difference between the groups related to the ability to diagnose in a supportive manner (K1 OP 12.7%, CP 4.8%).

⁴ K2a Adapt tasks and requirements to the development of the learner, K2b Personalize guidance and support for learning, K2c Make individual resources and abilities available for learning processes (Buholzer et al., 2014, p. 27).

⁵ K3a Have confidence in readiness to learn, K3b Support self-direction, K3c Support cooperative learning process, K3d Foster metacognitive competence (Buholzer et al., 2014, p. 39).

⁶ K4a Assess own resources and limitations, K4b Meet (conflicting) demands, K4c Use external resources, K4d Improve one's qualifications (Buholzer et al., 2014, p. 47).

The weighting of the respective subcategories was,⁷ however, similar: Student teachers were mainly concerned about identifying individual learning needs and resources (K1b OP 47%, CP 64%), providing feedback on learning status and progress (K1c OP 41%, CP 22%), and to a lesser extent, identifying learner resources (K1a OP 12%, CP 14%).

RQ 5: (How) do student teachers of languages try to promote plurilingual competence in mentoring-tandems? Promoting plurilingual competence was clearly the focus of interest in both groups (K13 OP 38.6%, CP 35.5%). The inductively elaborated 7 subcategories⁸ pointed to a high proportion of learner-centered orientation of teaching in the mentoring-tandems, which is based on the valorization of prior linguistic knowledge (K13d OP 30.1%, CP 25%). In quite a number of cases, student teachers justified their decision to apply certain cross-linguistic procedures in a subject-based manner and with reference to appropriate sources (K13b OP 20.4%, CP 18%). This was also true for the design of plurilingual learning materials (K13f OP 14.6%, CP 17%). Mentors also tended to foster learner autonomy (K13e OP 11.7%, CP 18%). To a lesser extent, expertise in foreign language learning processes was referenced (K13a OP 8.7%, CP 8.0%). Expertise on language comparison at the system level was, however, almost exclusively referred to by the CP group (K13g CP 8%, OP 1.0%). Language biographical work as a method for dealing with plurilingualism was, on the contrary, mainly used by the OP group (K13c 9.7%, 5% in CP).

The results on reflexivity related to critical plurilingual awareness (K12 OP 10.1%, CP 8.6%) only reached the second ranking-block. The 5 content-analytically-determined subcategories⁹ referred to the reflection of attitudes towards ethno-cultural affiliation (K12c), which was clearly more pronounced in the CP group (44%) than in the OP group (18.5%). Reflection on attitudes towards plurilingualism (K12b) also seemed important and again more prominent in the CP group (40%) than in the OP group (29.6%). Reflection on attitudes towards languages as such (K12a) was more often an issue in the OP group (22.2%, 12.0% in the CP group). This was also true for reports on learning experiences in cross-language settings (OP 11.1%, CP 4%). The large difference in the weighting of the subcategory on reflecting attitudes with regard to migration (K12d), which only occurred in the OP group with a relatively large share of 18.5%, could be explained by the selection of mentees who often had a migration background in this group.

5. Discussion

The results of the present longitudinal study tend to suggest a promising potential of mentoring-tandems for teacher education. It must be conceded, however, that the data relate to a small sample and a narrow educational context, which limits their validity. Nevertheless, the replicated results of the mentoring-supported group that emerge from the preliminary study support the assumption that the features of personal, social, and professional competences explored can be strengthened in the

⁷ K1a Identify resources, K1b Identify individual learning needs and resources, K1c Provide feedback on individual learning levels and learning development (Buholzer et al., 2014, p. 16).

⁸ K13a Apply knowledge on foreign language learning processes, K13b Apply knowledge on cross-language approaches, K13c Apply techniques to address plurilingualism, K13d Apply learner-oriented instruction, K13e Foster learner autonomy, K13f Create plurilingual learning materials, K13g Apply specialized knowledge on language comparison at the system level.

⁹ K12a Reflect on own attitudes towards language(s), K12b Reflect on own attitudes and positions towards plurilingualism (positive appreciation of plurilingual repertoires), K12c Reflect on own attitudes towards ethnocultural affiliation, K12d Reflect on own attitudes towards migration, K12e Report on learning experiences in cross-linguistic settings.

proposed educational setting. It seems to facilitate addressing and fostering relational aptitude conducive to learning, motivational aptitude and trustworthiness, as features of personal and social competences relevant for successfully implementing pluralistic approaches (RQ 1). In addition, the mentoring-supported setting is likely to promote adaptation to and building on learners' individual strategies; individualized learning materials can be tried out with mentees. Moreover, mentees seem to appreciate working in mentoring-tandems: In all categories their ratings are higher than those of the mentors and even reach the highest rating of 'very good'. This result at least suggests that it is not only possible, but quite reasonable, to entrust student teachers with teaching situations that are to be conducted independently early in their studies. It also suggests that they are willing to assume responsibility, in the sense of the concept of competence previously discussed, when given the opportunity. The potential benefits they derive from this learning opportunity are reflected in better self-assessments of the competence features explored (RQ 2).

From the content-analytic follow-up study based on logbooks written by student teachers in mentoring-supported courses on plurilingual pedagogy that they attended either as a single optional course (OP) or as part of the interdisciplinary course module (CP) described above, it appears that personal and social competences are hardly referred to, while the promotion of the mentees' plurilingual competence (K13 OP 38.6%, CP 35.5%) is by far the most frequently discussed topic. This holds also true for categories closely related to plurilingualism and differentiation, such as reflexivity to critical plurilingual awareness (K12 OP 10.1%, CP 8.6%), the ability to organize lessons in a differentiated way (K2 OP 9.7%, CP 7.5%), and the ability to manage learning processes (K3 OP 6.0%, CP 10.0%). Trustworthiness is the only feature of personal competence that student teachers frequently reflect on. The more salient role in the CP group (K11 CP 11.1%, OP 2.6%) suggests a possible relevance of the duration of mentoring-phases. Since other categories do not seem to be dependent on duration and opposite trends can also be observed, the influence of duration cannot be assessed from the available data. For example, the ability to diagnose supportively is addressed more frequently in the OP group (K1 OP 12.7%, CP 4.8%). The results show, however, that core topics of the plurilingual pedagogy courses are clearly in the focus. This finding is reflected in the case-based evaluation of the 21 participating student teachers (RQ 3).

Subcategories point to a high proportion of learner-centered teaching based on valorizing prior linguistic knowledge (K13d OP 30.1%, CP 25%) and fostering learner autonomy (K13e OP 11.7%, CP 18%). Student teachers' reports of the procedures used and the learning materials developed are theory-based in both groups and refer to learner-centered and cross-linguistic approaches (K13b OP 20.4%, CP 18%). Accordingly, the learning tasks are plurilingual in design (K13f OP 14.6%, CP 17%) and require cognitively demanding activities such as noticing, formulating hypotheses, and reflecting on similarities and differences of language-specific phenomena. However, explanations of comparative language procedures related to language as a system are almost exclusively found in the CP group (K13g OP 1.0%, CP 8%) that attended the interdisciplinary course module, which may indicate that the transfer of knowledge from the parallel course on linguistics has taken hold. Subcategories for reflexivity related to critical plurilingualism awareness are also more prevalent in the CP group, particularly reflection on attitudes towards ethno-cultural affiliation (K12c CP 44%, OP 18.5%) and plurilingualism (K12b CP 40%, OP 29.6%) (RQ 5).

These findings are coherent with the high scores for individualized learning support (K2b OP 54.0%, CP 67.4%). In this regard, the logbook comments show that student teachers take concrete measures to shape the working climate in such a way that difficulties can be discussed openly. The descriptions of both groups make it clear that a variety of tools are used to identify the learning needs of the

mentees (K1b OP 47%, CP 64%). However, the focus seems to be more on learning difficulties and individual needs, while learning potential and resources take up less space (K1a OP 12%, CP 14%). Also, matching requirements to mentees' developmental level seems to be more about providing feedback on learning levels and progress (K1c OP 41%, CP 22%) and identifying individual learning needs (K1b OP 47%, CP 64%) than on exploiting learners' resources (K1a OP 12%, CP 14%). This means that preparing student teachers to implement pluralistic approaches requires strong exposure to and reflection on the underlying resource orientation. The close link with courses in educational science is highly relevant in this respect. The promotion of metacognitive competence, which is only addressed in the CP group (K3d CP 20%), could in turn be attributed to the close interconnection with the linguistics course in the interdisciplinary course module. Common to all student teachers is the high confidence in the mentees' willingness to learn (K3a OP 50%, CP 53%) and the high value placed on self-guidance (K3b OP 37.5%, CP 28.0%), which is a very good starting point for implementing plurilingual approaches (RQ 4).

6. Conclusion and Outlook

From a theoretical point of view, pluralistic approaches have evolved from a pedagogical fringe area to a key concept to extend and sharpen the action-based approach introduced by the CEFR (Reimann, 2016). For classroom practice, this means accepting learners in their uniqueness and preparing them to operate in a linguistically and culturally diverse world by expanding and promoting their full language repertoire in school and for further learning (Council of the European Union, 2019, p. 20), an ambitious goal that cannot yet be considered achieved. Preparing student teachers to promote plurilingual competence requires an interdisciplinary perspective and learning opportunities that relate experiences in practice to fundamental aspects of support-oriented diagnostics and plurilingual approaches. Introducing student teachers to concepts of plurilingualism is only a first but essential step.

In a mixed-methods analysis of student teachers' perspectives conducted at the University of Innsbruck, Hirzinger-Unterrainer (2013) finds that they show little interest in plurilingual pedagogy at the beginning of an introductory cross-language course, while final interviews show that more student teachers recognize the potential of plurilingual pedagogy. Vetter (2012, p. 207) goes one step further and suggests, based on a study also conducted in Austria, linking subject knowledge with pedagogical application and personal attitudes as well as integrating plurilingual topics as core principles in the initial phase of teacher education. In addition, differentiation and learner autonomy ought to be more strongly linked to plurilingualism and positive learning experiences, which is supposed to be facilitated by cross-linguistic course settings (Vetter, 2012, p. 207). The author of a recent study with German student teachers, which shows a connection of reflexivity and positive appreciation of plurilingual repertoire with individual dispositions, also recommends theoretical and practical engagement in initial teacher education, which is expected to be achieved by creating plurilingual learning materials and fostering language biographical work (Melo-Pfeifer, 2018, pp. 335f.).

The present results on mentoring-supported plurilingual pedagogy courses point to promising potential for this educational setting, in which theory and practice phases can be closely related to each other in order to foster features of personal, social, and professional competences as well as aspects of support-oriented diagnostic competence, as a precondition for an efficient implementation of pluralistic approaches. Disseminating the course design would allow further surveys in similar educational contexts and with larger samples in order to validate the findings of the present study. Furthermore, follow-up studies with novice teachers would be highly informative. They could shed

light on whether and how student teachers who have worked with mentees in a dyadic setting implement plurilingual pedagogical approaches in classroom practice.

Reference List

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe.

Boeckmann, K.-B. (2016). Plurilinguale Bildung: Gegen den monolingualen Habitus im Mehrheits-sprachenunterricht. In: M. Langner & V. Jovanovic (Eds.), *Facetten der Mehrsprachigkeit – Reflets du plurilinguisme. Die Wahl der Sprachen: Luxemburg in Europa – Le choix des langues: le Luxembourg à l’heure européenne* (53–63). Bern: Peter Lang.

Braun, E. (2007). Ergebnisorientierte Lehrveranstaltungsevaluation: Das Berliner Evaluations-instrument für studentische Kompetenzen. In: A. Kluge & K. Schüler (Eds.), *Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Hochschulen: Methoden und Ergebnisse* (73–82). Lengerich: Pabst.

Breidbach, S. (2019). Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit. In: C. Fäcke & F.-J. Meißner (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (166–173). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Buholzer, A. (2010). *Möglichkeiten und Formen des Umgangs mit Heterogenität im Unterricht*. Luzern: PHZ Luzern.

Buholzer, A., Joller-Graf, K., Kummer Wyss, A., & Zobrist, B. (2014). *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen*. Wien: LIT.

Candelier, M. (2018). Nachwort: Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen als fächerübergreifender Begegnungsort im Curriculum: Zur Relevanz im deutschen Bildungskontext. In: S. Melo-Pfeifer & D. Reimann (Eds.), *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland* (341–354). Tübingen: Narr.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., & Noguerol, A. with the participation of Molinié, M. (2012). *FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved November, 30, 2020, from: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-EN.pdf?ver=2018-03-20-120658-443>.

Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (1–21). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Council of the European Union (2001). *The Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Publishing. Retrieved November, 30, 2020, from: <https://rm.coe.int/1680459f97>.

Council of the European Union (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Main Version*. Retrieved November, 30, 2020, from: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide07_Executive_20Aug_EN.doc.

Council of the European Union (2017). *Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for Lifelong Learning and Repealing the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the Establishment of the European Qualifications*

Framework for Lifelong Learning. Retrieved November, 30, 2020, from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=DE).

Council of the European Union (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of the European Union (2019). Council Recommendation of 22 May 2019 on a Comprehensive Approach to the Teaching and Learning of Languages. Retrieved November, 30, 2020, from: <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/7216390d-876b-11e9-9f05-01aa75ed71a1>.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). Plurilingual and Pluricultural Competence. With a Foreword and Complementary Bibliography. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Strasbourg: Language Policy Division.

Dalton-Puffer, C., Boeckmann, K.-B., & Hinger, B. (2019). Research in Language Teaching and Learning in Austria (2011–2017). *Language Teaching*, 52, 201–230.

Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition: Reforming Professionalism?* Buckingham: Open University Press.

Ghosh, R., & Reio, T.G. (2013). Career Benefits Associated with Mentoring for Mentors: A MetaAnalysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83 (1), 106–116.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London et al.: Routledge.

Haukás, Á. (2016). Teachers' Beliefs about Multilingualism and a Multilingual Pedagogical Approach. *International Journal of Multilingualism*, 13 (1), 1–18.

Hirzinger-Unterrainer, E.M. (2013). Eine sprachenübergreifende Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik aus studentischer Perspektive: Das 'Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik' (IMoF). Bern et al.: Peter Lang.

Hüttner, J., Mehlmauer-Larcher, B., Reichl, S., & Schiffner, B. (2011). Introduction. In: J. Hüttner, B. Mehlmauer-Larcher, S. Reichl & B. Schiffner (Eds.), *Theory and Practice in EFL Teacher Education: Bridging the Gap* (xiii–xix). Bristol: Multilingual Matters.

Korthagen, F.A. J. (2010). Situated Learning Theory and the Pedagogy of Teacher Education: Towards an Integrative View of Teacher Behaviour and Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98–106.

Kramsch, C. (2018). Is There Still a Place for Culture in Multilingual FL Education? *Language Education and Multilingualism*, 1, 16–33.

Krumm, H.-J. (2014). Elite- oder Armuts mehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. In: A. Wegner & E. Vetter (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (23–40). Opladen et al.: Budrich.

Krumm, H.-J., & Reich, H.H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Retrieved November, 30, 2020, from: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> 10.2.2018.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (3rd Edition). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

- Kuckartz, U., Ebert, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2009). *Evaluation Online. Internetgestützte Befragung in der Praxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Larson-Hall, J. (2016). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS and R*. London et al.: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (12th Edition). Weinheim & Basel: Beltz.
- Meindl, C. (2011). *Methodik für Linguisten. Eine Einführung in Statistik und Versuchsplanung*. Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J., Tesch, B., & Vázquez, G. (2011). Interkomprehension und Kompetenzförderung mit Blick auf die Konstruktion von Lehrwerken. In: F.-J. Meißner & U. Krämer (Eds.), *Spanischunterricht gestalten: Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität* (81–122). Seelze: Kallmeyer.
- Melo-Pfeifer, S. (2018). Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen aus der Perspektive künftiger Lehrerinnen und Lehrer der romanischen Sprachen. In: S. Melo-Pfeifer & D. Reimann (Eds.), *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland* (321–339). Tübingen: Narr.
- Pilypaityte, L. (2013). *Fremdsprachenlehrausbildung zwischen Qualitätsansprüchen und Realität: Auseinandersetzung mit exemplarisch ausgewählten Forderungen an die deutsche Fremdsprachenlehrausbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- PLUS (2018). Themenmodul Mehrsprachigkeit. Retrieved November, 30, 2020, from: <https://www.plus.ac.at/soe/studium/informationen-fuer-hoehersemestrige/themenmodule/>.
- Reimann, D. (2016). Aufgeklärte Mehrsprachigkeit: Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: M. Rückl (Ed.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen* (15–33). Münster: Waxmann.
- Rückl, M. (2018). Die Rolle von Lehrwerken für die Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums. Konzeption und Implementierung der Lehrwerkreihe *Romanische Sprachen interlingual lernen* im Kontext der neuen Lehrplanvorgaben für die österreichische Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29 (2), 160–191.
- Rückl, M. (2020). Individualisierte Lehr-/Lernförderung durch Mentoring-Tandems? Daten und Fakten zu einem fachdidaktischen Pilot-Lehrprojekt. In: K. Plötner & M. Franke (Eds.), *Fremdsprachendidaktische Hochschullehre 3.0: Alte Methoden – neue Wege?* (79–107). Hannover: Ibidem.
- Rückl, M., & Mackinger, B. (2015). Erwerb von berufsrelevanten Kompetenzen in MentoringTandems: eine Win-win-Situation für Lehramtsstudierende und Schüler/innen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (1/15), 239–256.
- Sann, U., & Preiser, S. (2008). Emotionale und motivationale Aspekte in der Lehrer-Schüler Interaktion. In: M.K.W. Schweer (Ed.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (209–226). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strathmann, J., & Meißner, F.-J. (2019). Romanische Interkomprehension unterrichten: Konzepte, Erfahrungen, Empirie. In: C. Fäcke & F.-J. Meißner (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (387–392). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Vetter, E. (2012). Teachers of Italian, Spanish and French: Limitations and Possibilities of their Education towards Multilingualism. *European Studies*, 29, 189–212.

Vorbereitungsgruppe PädagogInnenbildung NEU (2011). Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe im Auftrag vom BMUKK und BMWF. Retrieved November, 30, 2020, from: https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-093034-Empfehlungen_der_Vorbereitungsgruppe_062011.pdf.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen: Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen* (17–31). Weinheim & Basel: Beltz.

Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In: H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimker (Eds.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendung* (7–30). Lengerich: Pabst.

L'autobiographie comme support d'une réflexivité enseignante sur l'accent : le cas du projet JEDA

Grégory Miras, Université de Rouen Normandie (Rouen)

Résumé

La didactique de la prononciation bénéficie d'un statut particulier au sein de la didactique des langues. Ces particularités prennent leurs sources principalement dans une histoire épistémologique liant des paradigmes dominants, oscillant sur un continuum entre béhaviorisme et variationnisme, pour le français langue étrangère du moins. Il en découle l'émergence complexe de postures enseignantes conduisant souvent à un sentiment général d'illégitimité – sentiment renforcé chez les enseignants pointés comme « non-natifs ». Cette étude, menée dans le cadre d'un projet porté par l'Université de Rouen Normandie à la demande de l'Organisation Internationale de la Francophonie, vise à questionner le rôle d'un travail réflexif (autobiographique) sur la transformation de la conception de l'accompagnement de la prononciation en FLE chez de « jeunes enseignants débutants en action ». Nous verrons que si l'autobiographie permet de mettre en évidence des liens entre le parcours d'apprenant et les conceptions du développement de la prononciation, cet outil doit être mis en réseau avec d'autres (une médiation humaine, l'autoscopie) si l'on souhaite agir sur les comportements.

Termes clés : enseignants de langues ; accent ; autobiographie ; didactique de la prononciation ; français langue étrangère

Abstract

Pronunciation has a particular status in the field of the teaching and the learning of foreign languages. These particularities (specifically for French as a foreign language) rely on a peculiar epistemology fluctuating between two poles: behaviourism and variationism. The result is the emergence of complex teaching attitudes that leads to a general feeling of illegitimacy – even stronger when it comes to the so-called “non-native” teachers. This study, conducted within a project led by University of Rouen Normandie at the request of International Organisation of La Francophonie, aims at measuring the impact of a reflexive (and autobiography-based) process on beginning teachers' practises regarding the teaching and the learning of French (as a foreign language) pronunciation. The results show that even if working on short autobiographical writings triggers a reflexive posture towards the links between past learning events and present teaching attitudes, it has to be connected to other tools – such as a human mediation and autoscopia – in order to change the way pronunciation is taught.

Key terms: language teachers; accent; autobiography; teaching and learning of pronunciation; French as a foreign language

1. Introduction

Les pratiques enseignantes ou agir professoral (Cicurel, 2015) – analysées comme des systèmes complexes – émergent de l'interaction entre de nombreux facteurs (représentationnels, émotionnels, professionnels, etc.) dans l'immédiateté requise par l'action. Dans le cas de la didactique de la prononciation, les recherches montrent qu'il existe souvent, chez les enseignants de langues, un sentiment d'illégitimité à enseigner cette composante de la langue (la prononciation). La formation,

tant initiale que continue, peut y jouer un rôle comme cause mais aussi solution. Ce sentiment est d'autant plus important chez les enseignants dits « non-natifs » qu'ils y projettent une partie de leurs propres attentes en termes d'accent et de prononciation dans une langue qui revêt, pour eux, un caractère passionnel. Si l'on reconnaît qu'il existe une certaine tension épistémologique entre une approche behavioriste dominante en didactique de la prononciation et l'avènement d'une approche plus socioconstructiviste à travers le Cadre Européen Commun de Référence en Langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001, 2018), on peut se poser la question de l'agentivité (Al-Hoorie, 2014) disponible chez les enseignants pour se construire professionnellement dans ce cadre. Dans le même temps, des pratiques tournées vers le récit autobiographique ont montré leur impact sur la transformation des représentations des individus (Molinié, 2019). Nous nous posons donc la question du rôle que peut jouer ce type d'écrit dans la capacité des enseignants de langue à activer une agentivité, afin d'impliquer leur responsabilité épistémologique dans l'enseignement/apprentissage de la prononciation. Cette recherche s'appuie sur un projet pluriannuel, entre l'Université de Rouen Normandie et l'Organisation Internationale de la Francophonie, visant la formation continue de Jeunes Enseignants Débutants en Action (JEDA) initialement en Europe centrale et orientale (Albanie, Macédoine, Bulgarie, etc.) puis ouvert à d'autres parties du monde (Asie, Afrique du nord). Il s'agit d'une formation alternant travail à distance tutoré et regroupements synchrones en classes virtuelles. Les données récupérées portent sur la mise en place 2020-21 du dispositif regroupant 110 enseignants de français comme langue étrangère. Nous nous focalisons plus précisément sur 22 d'entre eux qui ont suivi l'atelier « Réflexivité enseignante sur l'accent » d'une durée de 2 semaines et comportant différentes activités (ressources, questions à choix multiples, classes virtuelles) tournant autour d'une biographie de la prononciation révisée trois fois au cours du dispositif.

2. Enseignants, didactique de la prononciation et récit autobiographique

Si nos travaux nous ont conduit à réfuter le fait que la didactique de la prononciation (Miras, 2019) serait un « parent pauvre », sa place au sein d'une didactique des langues (DDL) plus générale montre un certain nombre de spécificités. En effet, la place de la prononciation au sein de la DDL est complexe (Wachs, 2011) oscillant entre un ancrage historique behavioriste et une tendance plus variationniste tournée vers la sociolinguistique. Si certains auteurs y voient un mariage contre-nature entre la linguistique et la didactique (Sauvage, 2019), d'autres y perçoivent une rupture épistémologique réconciliable (Miras, 2021) impactant la didactique de la prononciation à plusieurs niveaux. Ce double ancrage touche directement, et de manière spécifique, le rôle et la place des enseignants qui proposent un accompagnement à la prononciation. Aussi, un travail autobiographique sur la prononciation pourrait être pertinent pour amorcer un processus réflexif sur l'action enseignante.

2.1 Rôle et place de l'enseignant en didactique des langues

La rupture épistémologique, au centre de nos hypothèses (Miras, 2021) en français comme langue étrangère, théorise l'existence d'une double réalité :

- d'une part, le travail sur la prononciation est largement ancré dans des exercices d'automatisation (*drills*) issus d'une réflexion behavioriste (Skinner, 1976). Ainsi, c'est dans le behaviorisme que la notion de correction trouve une partie de son ancrage théorique. Dans ce paradigme, la « motivation » est une association apprise, impulsée par un

environnement extérieur. Le stimulus ne peut donc pas provenir de l'individu-apprenant lui-même mais d'un élément tiers comme le manuel ou l'enseignant. Ces derniers sont les seuls à même de déterminer quelle est la norme du comportement visé et quel est le stimulus adapté pour y parvenir. Le dispositif est ainsi centré sur l'enseignant qui prescrira la fréquence, l'intensité et la validité des stimuli. Cette dimension rejoint d'autres postures plus récentes, notamment cognitiviste, pour qui la prononciation nécessiterait impérativement une remédiation cognitive pour la mise en place de réseaux favorisant le traitement d'un nouveau système phonologie (Randall, 2007 ; Sauvage, 2019).

- D'autre part, l'approche communicative marque un tournant dans la didactique des langues en renversant, tant sur le plan théorique que pratique, la focalisation de l'enseignant sur l'apprenant (Bourguignon, 2006). Cette transition, parfois perçue comme brusque, s'est faite de manière progressive pour Narcy-Combes, M.-F. (2005) qui remarque que, bien qu'il y ait eu un changement de focalisation, l'approche communicative est restée très structurale à ses débuts. L'absence de théorisation de la place de la prononciation dans ces approches a été le catalyseur d'un éclatement des pratiques pédagogiques sur les aspects phonologiques. Tandis qu'une approche corrective demeure importante, le CECRL et son amplification (Conseil de l'Europe, 2001, 2018) ont tenté de trouver des alternatives plus en adéquation avec l'approche plurilingue et socioconstructiviste prônée (Huver, 2017). Cependant, de l'aveu de ses concepteurs, l'échelle phonologique serait la moins « réussie » et celle où « le locuteur natif » serait le plus visible (Conseil de l'Europe, 2018, p. 49).

Nous signalons que cette analyse, faite au sein des approches en didactique du français langue étrangère (Chiss, 2009), est spécifique et qu'elle peut ne pas s'adapter à l'histoire de la didactique d'autres langues.

De manière générale, les études sur la didactique de la prononciation portent davantage sur les apprenants dans une perspective acquisitionnelle plutôt que sur les pratiques enseignantes. Quand des études sur les enseignants sont menées, c'est généralement pour faire un état des lieux de leurs représentations comprenant leurs émotions, leurs connaissances et leurs attentes (Fernández, 2012 ; Frost & Henderson, 2013 ; Gracia, 2009). Les conclusions de Gracia (2009, p. 68) vont dans le même sens que celles de Poch Olivé (2004) pour qui le peu de travail sur la prononciation repose sur deux facteurs : 1) les préjugés sur la prononciation (ex : l'espagnol est facile à prononcer, l'intonation est un phénomène complexe, etc.), 2) il faut être un ou une spécialiste en phonétique pour enseigner la prononciation. Usó Viciado (2009) arrive au même résultat, à partir de réactions de futurs enseignants d'espagnol langue étrangère dans le forum d'une formation hybride, même si elle montre également l'intérêt pour cette dimension de l'oral. Frost & Henderson (2013) présentent les résultats d'un sondage, auprès d'enseignants d'anglais de 10 pays du continent européen (635 participants, 459 questionnaires remplis à 100%), qui a débouché sur des entretiens semi-dirigés. Les résultats montrent notamment que les répondants ont un taux de satisfaction élevé concernant leur propre prononciation et considèrent la prononciation comme importante parmi les autres compétences langagières (*Ibid.* : 100-101). Cependant, les enseignants semblent moyennement satisfaits de leur formation en prononciation tout en confondant régulièrement formation de phonétique et de prononciation (*Ibid.* : 102). Quand il y a formation, ce sont souvent les cours de phonétique de premier cycle ou de l'auto-formation (*Ibid.* : 105). D'après les auteurs, cette situation est encore plus prononcée dans le cas des répondants de France. Une fois de plus, l'étude permet de montrer que les choix pédagogiques des enseignants reposent souvent sur des représentations telles que la nécessité de maîtriser l'alphabet phonétique international ou le besoin d'avoir recours à du matériel technologique

<https://doi.org/10.18452/23377>

(laboratoire de langue, logiciels, etc.). Cela pose donc la question de la responsabilité des didacticiens dans la formation de formateurs.

Sur le plan de la formation de formateurs, les travaux dans le domaine (Fernández, 2012 ; Frost & Henderson, 2013 ; Gracia, 2009) montrent la nécessité de mieux former les enseignants, à la fois, en phonétique-phonologie mais également en didactique de la prononciation afin de leur donner les outils nécessaires à une certaine liberté pédagogique, éclairée par un recul épistémique leur permettant d'appuyer leurs choix pédagogiques sur des connaissances scientifiques. Toutefois, il semble indispensable de considérer le fait qu'il paraît difficile d'attendre d'une formation de master en deux ans (dont un semestre de stage) de pourvoir les futurs enseignants d'une expertise solide dans tous les sous-domaines de la linguistique tout autant qu'en didactique voire en sociologie, psychologie, etc. D'autant plus qu'un certain nombre d'étudiants, arrivant en master, n'ont pas fait de licence sciences du langage et n'ont qu'une vision parcellaire de la linguistique française. Si l'on ajoute à cela une situation professionnelle particulièrement précaire où la formation continue n'est que très peu reconnue financièrement, il est peu raisonnable de penser que cet objectif puisse porter ses fruits. Aussi, assurer un socle minimal de connaissances en phonétique-phonologie et en didactique de la prononciation est indispensable tout en l'adaptant aux représentations des étudiants et aux réalités de terrain. Pour cela, il est pertinent que ce socle attribue, dès le début, un caractère social à la prononciation et qu'il ne se limite pas à une vision techniciste de l'appareil phonatoire et du système phonologique de la langue. D'autre part, et pour les enseignants dont le français n'est pas une langue initiale, créer, dès le début de la formation, les conditions nécessaires à une sécurité linguistique (Francard, 1997) passe par le partage d'outils permettant une décentration du dispositif vers l'apprenant.

2.2 L'autobiographie au service de la réflexivité enseignante

Face à cette situation, il semble important de réfléchir aux possibilités d'accompagnement au changement (Burrows & Miras, 2019), dans une perspective de recherche-action ou intervention, pour les enseignants qui se sentent en difficulté en ce qui concerne la prononciation. Cela pourrait rejoindre l'idée d'une « didactique de la formation des enseignants » (Maldonado, 2020). Aussi, le terrain de la didactique de la prononciation est foisonnant et l'éclectisme des pratiques est révélateur des capacités et intérêts multiples des enseignants. Loin d'une dominante corrective de la prononciation, de nombreuses autres pratiques complémentaires font partie intégrante du tissu des pratiques sur la prononciation (musique, chanson, théâtre, danse, etc.). Si les praticiens reconnaissent au jour le jour l'impact positif de ces pratiques, peu d'études permettent d'en déduire une influence particulière sur le développement phonologique, contrairement à un impact important sur des éléments plus sociocognitifs (prise de risque, confiance en soi, etc.). Cependant, on reconnaît que, malgré un intérêt pour la prononciation, les enseignants ont tendance à une certaine retenue en ce qui concerne son enseignement.

L'autobiographie en didactique des langues (DDL) est inscrite dans de nombreuses pratiques qualitatives et compréhensives issues de différentes approches en sciences humaines et sociales. Ses étiquettes sont nombreuses – « histoire de vie, récit de vie, parcours de vie, biographies linguistiques, approche biographique, itinéraire biographique, fragments biographiques » (Menguellat, 2012, p. 154) et ses objectifs variés. Souvent, elle a pour vocation à mettre en évidence la complexité des parcours biographiques et langagiers des apprenants (Molinié, 2019 ; Thamin & Simon, 2010) mais d'autres recherches se sont focalisées sur les enseignants en formation initiale ou continue.

Ces approches s'ancrent dans la pratique plus large des écrits réflexifs conduisant l'individu à procéder à une action de remémoration de son passé, afin de prendre conscience de ses fonctionnements (Causa & Cadet, 2006 ; Schön, 1997). Comme le rappelle Perregaux (2002, p. 82) :

L'adulte, à travers le récit de son parcours éducatif, va questionner les événements de sa propre histoire, les partager parfois avec d'autres personnes en formation et finalement activer l'émergence de son propre changement dans le rapport qu'il établira entre ses savoirs expérimentiels et les savoirs auxquels il est confronté dans son lieu de formation.

Sur le terrain de la formation tant initiale que continue, le travail autour de ces récits autobiographiques revêtent autant de formes qu'il y a de formateurs, d'apprentis-enseignants et de contextes. Des études ont été menées avec des grands groupes d'étudiants (n=179) en licence² du parcours « Français langue étrangère et seconde » (FLES) dans une université française en s'appuyant sur des récits fictionnels produits en l'absence de modèle narratif (Muller, 2014). D'autres ont porté sur des plus petits groupes (n=10) d'étudiantes en troisième année du professorat de français d'un institut public de formation de Buenos Aires (Klett, 2013) par la rédaction d'un récit libre de vie. Dans tous les cas et selon la formule de Muller (2014, p. 2) reprenant Berchoud (2013), « l'intime [...] est ainsi amené à surgir en contexte universitaire ». Aussi, le récit autobiographique prend la forme d'un écrit professionnalisant susceptible, soit de permettre de reconstruire des histoires et des parcours à travers les traces que les individus veulent bien faire émerger, soit d'accompagner la transformation de représentations. Klett (2013, p. 100) a ainsi pu mesurer, sur le terrain argentin, le rôle « modélisant » [sic] du professeur dans la volonté première de devenir enseignant tout autant que l'amour ou la passion de la « langue » - un désir de langue (Vignes, 2019). Clerc Conan (2018) va dans le même sens, dans un corpus de biographies langagières rédigées principalement par des enseignants en formation initiale ou continue souhaitant perfectionner leurs pratiques avec des publics « à besoins éducatifs particuliers » ou nouvellement arrivés en France au sein d'un diplôme universitaire de FLE. L'analyse de contenu menée révèle de nombreux thèmes récurrents transférables à d'autres langues (souvent considérées comme « étrangères » alors qu'elles ne le sont plus vraiment) que celle de la « langue familiale » (Clerc Conan, 2018, p. 90) :

- un attachement à la langue familiale lié au plaisir de ses formes, de ses sonorités, de ses mots intraduisibles dans une autre langue (ou en français standard) tant ils sont chargés d'une façon d'être au monde et d'une histoire ;
- un attachement identitaire à la langue familiale ;
- l'intériorisation de la « mauvaise langue », que l'on cache, rejette ou que l'on tait hors les murs de la maison ;
- la non-transmission : refoulement d'une langue familiale, en miroir à des relations conflictuelles ou par intériorisation de l'idéologie assimilationniste ;
- le souvenir d'attitudes et d'actes glottophobes à l'école ou en famille.

L'objectif de notre recherche sera d'analyser de manière qualitative ce fil d'Ariane (Klett, 2013, p. 100) permettant de mieux comprendre les postures de « jeunes »¹ enseignants vis-à-vis de la prononciation et de l'accent au regard de leurs productions autobiographiques. Nous nous appuierons sur les principes relatifs à la génétique des textes d'apprenants (Doquet, 2013 ; Fabre-Cols & Oriol-Boyer,

¹ Nous préférons le terme *junior* pour faire référence à une expérience inférieure à 5 années d'enseignement.

1990) en l'appliquant à un genre d'écrit très particulier : une autobiographie synthétique réflexive. Nous postulons que ce type de travail peut permettre de faire surgir des éléments de l'intime dans des choix qui semblent parfois réfléchis et rationnels. Ce processus pourrait être à l'origine d'une agentivité de l'individu qui s'autoriserait de sortir de ses schémas automatisés d'action (enseignante). Nous reprenons la définition de l'agentivité par Al-Hoorie (2014, p. 63) pour qui elle est l'évaluation consciente des multiples influences qui impactent l'émergence de la directionnalité d'un comportement et qui permettent un veto de ce qui est considéré comme inadapté à un moment donné. Deux points semblent importants à souligner dans la possibilité d'une agentivité : 1) l'individu croit dans l'existence d'une libre volonté et 2) il peut prendre du recul sur les facteurs qui influencent ses comportements. La notion d'« agentivité » (*free won't*) qui appelle à une forme de recul, et donc d'une prise de conscience (une intention potentiellement explicitable), se dissocie de l'« intentionnalité » qui réfère davantage à un processus inconscient (*free will*) conditionnée par nos automatismes (Al-Hoorie, 2014). Aussi, l'auteur rapproche l'agentivité de *free won't* puisque, pour lui, il s'agit avant tout d'être capable de ne pas suivre les comportements conditionnés qui sont déclenchés dans une situation par des schémas d'action non conscients qui se fondent dans et sur le passé. Toutefois, ce processus de recul est en permanence impacté par un certain nombre de biais comme la rationalisation et la (re)construction continue des discours intérieurs (Chater, 2018).

3. Un atelier sur la « réflexivité enseignante sur l'accent »

Dans cette partie, nous présenterons le projet sur lequel cette recherche s'appuie, et plus particulièrement l'atelier « réflexivité enseignante sur l'accent » qui s'intègre dans le premier module de la formation. Ensuite, nous détaillerons la méthode et le recueil des données effectués dans ce cadre.

3.1 Présentation du projet JEDA

Le projet « Jeunes Enseignants Débutants en Action » a été monté par le Centre de Formation Continue (CFC) de l'Université de Rouen à la demande de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et des ministères de l'éducation de 6 pays de l'Europe de centrale et orientale (Albanie, Arménie, Bulgarie, Macédoine, Moldavie et Roumanie). L'objectif est de renforcer à distance les compétences professionnelles des jeunes enseignants débutants en action avec trois spécificités :

- Maîtriser les tâches nécessaires à la réalisation de l'acte d'enseignement en FLE ;
- Mettre en valeur l'importance de la cohérence didactique en soulignant la nécessité de l'ajustement continu du praticien dans sa classe ;
- Construire une professionnalité adaptée et évolutive, interroger la construction de postures professionnelles.

Ce dispositif repose sur une formation alternant travail à distance et regroupements synchrones en classes virtuelles. Il s'agit d'une formation-action bâtie sur une pédagogie active sous forme de classe inversée dans un contexte de formation tutorée et de travail collaboratif. Le parcours global représente 106 heures de formation sur une durée de 7 mois. Cette période est découpée en trois parties :

- **Perfectionnement linguistique** : 5 ateliers au total dont 1 obligatoire et 2 à choisir parmi 4 propositions (5 semaines du 26 octobre au 1 décembre) ;

- **Renforcement des compétences didactiques** : 3 ateliers obligatoires + 2 à choisir parmi 6 propositions (2 semaines en décembre + 5 semaines en mars) ;
- **Autoscopie** : 3 ateliers obligatoires (1 pour chacune des phases) (7 semaines entre le 15 décembre et le 15 février).

A son origine en 2015, le dispositif intégrait une soixantaine de participants. Pour la session 2020-21, on peut dénombrer 106 participants provenant de 13 pays dont 7 en plus de ceux originels ouvrant la formation à l'international (Cambodge, Djibouti, Egypte, Grèce, Laos, Maroc, Tunisie, Vietnam) (Tableau 1).

Albanie	10	Macédoine	1
Arménie	2	Maroc	19
Bulgarie	1	Moldavie	6
Cambodge	13	Roumanie	14
Grèce	7	Tunisie	8
Laos	6	Vietnam	17
Egypte	2	Total	106

Tableau 1 : Origine et nombre de participants au projet JEDA 2020-21.

« Réflexivité enseignante sur l'accent » est l'un des cinq ateliers qui prennent place dans le premier module « Perfectionnement linguistique » (Tableau 2). Chaque phase dure environ 2 semaines.

PHASE 1 (1 ATELIER AU CHOIX)		PHASE 2 (OBLIGATOIRE)		PHASE 3 (1 ATELIER AU CHOIX)
Les phonèmes voyelles	+	Musique de la langue, Rythme et intonation	+	Didactique de la prononciation
ou				ou
Les phonèmes consonnes				Réflexivité enseignante sur l'accent

Tableau 2 : Organisation du premier module JEDA intitulé « Perfectionnement linguistique ».

Nous décrivons plus en détail l'atelier « Réflexivité enseignante sur l'accent » au sein duquel l'écriture d'une autobiographie a été intégrée (Figure 1). Cette dernière a été complétée au lancement de la formation, puis reprise 20 jours après avoir suivi les phrases 1 et 2, et enfin après la phase 3.

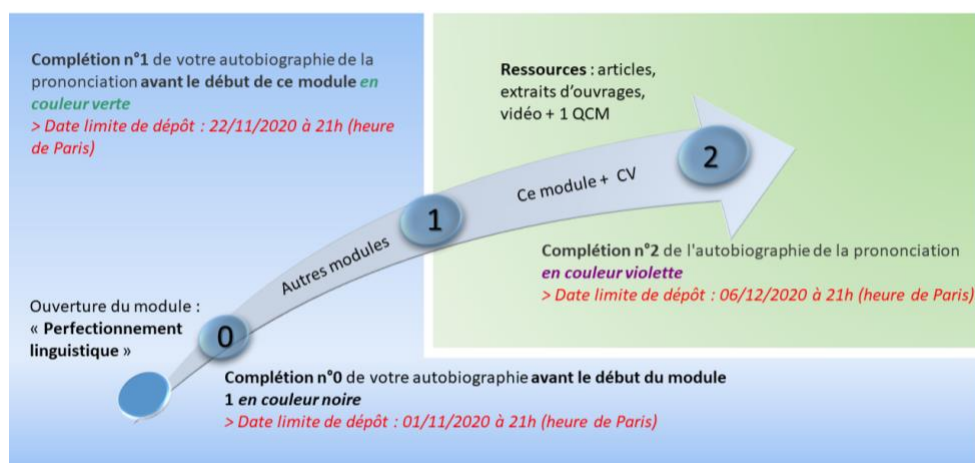


Figure 1 : Organisation chronologique de l'atelier "Réflexivité enseignante sur l'accent".

Le module se décompose en trois phases (Figure 1) :

- **Phase 1** : Dépôt de la première version (n°0) de l'autobiographie avant le début du module. Feedback donné par l'enseignant avec un commentaire standardisé personnalisé.
- **Phase 2** : Dépôt de la deuxième version (n°1) de l'autobiographie après les phases 1 et 2 du module 1. Feedback donné par l'enseignant avec des commentaires au fil du texte.
- **Phase 3** : Dépôt de la troisième et dernière version (n°2) de l'autobiographie à la fin de l'atelier (phase 3).

L'atelier de la phase 3 était ouvert pendant une semaine. Les enseignants JEDA devaient consulter différentes ressources autour de l'accent, la glottophobie (Blanchet, 2016) et la variation en français à partir d'extraits d'ouvrages, d'articles scientifiques ou de journaux, de sites web (francaisdenosregions.com), de vidéos (Eva Joly ; *L'accent* par Fabulous Trobadors). Au terme de ces découvertes, les enseignants devaient compléter un QCM composé de 20 questions autocorrectives (outil Test de Moodle). En raison de la période limitée pour construire cette autobiographie, il a été décidé de se focaliser sur une pratique écrite cadrée et synthétique prenant la forme d'un tableau en quatre colonnes. Nous tenons à signaler que cet outil a été initialement développé par Yaël Uzan-Holveck et que nous l'avons adapté aux objectifs de notre recherche (Tableau 3).

Mon autobiographie de prononciation en français			
Années/Périodes dans l'ordre chronologique	Contextes d'apprentissage (type d'établissement, de cours, autres)	Caractéristiques d'enseignement (rôle de l'enseignant, type de français, type d'activités, participation du groupe, etc.)	Avantages/limites pour soi en tant qu'individu-apprenant

Tableau 3 : Fiche cadre proposée pour la complétion de l'autobiographie.

En plus de l'autobiographie, la fiche comportait deux questions ouvertes :

1. Pour moi, la prononciation c'est....
2. Une anecdote au sujet de mon (non-)accent en français et/ou un souvenir positif ou négatif sur mon apprentissage de la prononciation du français :

Les enseignants devaient compléter l'autobiographie en utilisant la feuille de style et les modifications apparaissait dans des couleurs différentes à chaque fois.

3.2 Méthode et recueil des données

Trois principales données ont été récupérées pendant le déroulement du module « Perfectionnement linguistique » entre septembre et décembre 2020. Nous les mettons en perspective au sein d'une approche mixte de recherche (Dörnyei, 2007) :

- **Des métadonnées sociolangagières.** Un questionnaire mis en place sur *Moodle* a permis de récolter des données chiffrées sur le parcours d'apprentissage et la formation en prononciation des participants. Il comportait 11 questions (4 champs courts, 1 liste déroulante, 4 questions à échelle de Likert et 2 champs longs). Au total, 14 participants ont répondu au questionnaire.
- **Les enregistrements des 2 « classes virtuelles » (CV).** La première classe virtuelle s'est tenue le 30 novembre 2020 avec 6 participants et la présence des 2 enseignants du module (1h36min). La deuxième classe a eu lieu le 1 décembre 2020 avec 10 participants et la présence d'un seul enseignant (1h43min). La CV se déroule sur un système de visioconférence Adobe Connect permettant l'enregistrement vidéo des sessions. Les deux CV avaient pour objectif d'échanger autour des notions vues dans l'atelier grâce à des déclencheurs puis de proposer un bilan à partir d'éléments issus de la recherche en didactique de la prononciation.
- **L'autobiographie de la prononciation.** Quinze enseignants ont déposé leur autobiographie n°0 (V1) avant 08/11/2020, douze la version n°1 révisée (V2) pour le 22/11/2020 et 9 la version n°2 révisée (V3) pour le 11/12/2020. Après chaque dépôt les enseignants ont pu bénéficier d'un retour formatif de l'enseignant soit sous forme de commentaire général personnalisé (après V1) soit sous forme de commentaires au fil du texte (après V2).

La présentation des résultats au questionnaire nous permet de dessiner les contours du profil des quatorze participants y ayant répondu :

- **Âge** : ils ont en moyenne trente ans (29 ans ; écart-type=6).
- **Nationalité et pays d'enseignement** : ils enseignent tous dans le pays de leur nationalité (1 Albanie, 2 Grèce, 3 Vietnam, 2 Tunisie, 1 Maroc, 3 Roumanie, 1 Moldavie et 1 Cambodge).
- **Place du français dans l'ordre chronologique d'apprentissage au sein du répertoire langagier** : 2 pour L1, 7 pour L2, 3 pour L3 et 2 pour L4. En moyenne, ils ont commencé à apprendre le français précocement : 12 ans (écart-type=5) et ils pratiquent le français à l'oral en dehors de la classe de manière moyennement fréquente (moyenne 3,4 sur 5).
- **Formation** : ils estiment avoir une assez bonne formation en didactique (moyenne 3,9 sur 5) et un peu moins sur la prononciation, phonétique, phonologie du français (moyenne 3,5 sur 5).
- **Place de la prononciation** : de manière générale, ils considèrent proposer des exercices de prononciation de manière moyennement fréquente à leurs apprenants (moyenne 3,1 sur 5). Dans une question ouverte, la majorité déclare enseigner un français « standard » (5/14), celui des manuels (2/14) ou un français « littéraire », « scientifique », « soutenu » (3/14).

En complément et dans une question toujours ouverte, nous leur avons demandé comment ils qualifieraient leur accent en français et s'ils ont un objectif pour leur propre accent. Les répondants ont globalement un avis assez positif sur leur accent « distingué », « très bon/bon/bien », « satisfaite », « claire et assez bien comprise », « pas un accent très fort ». Cependant, de manière quasi-systématique, les enseignants modulent cette perception positive par une conjonction

marquant une modulation : « ça marche avec quelques éléments [...] **mais** elle manque de musicalité », « ma prononciation est claire et assez bien comprise, **mais** il me faudrait encore des efforts », « je ne pense pas que j’ai un accent très fort en français, **mais** j’essaie de parler correctement ».

3.3 Sélection de la cohorte

Afin de mener à bien une analyse qualitative des traces récoltées pendant le dispositif, nous avons choisi de sélectionner un nombre limité d’autobiographies. Cette sélection s’est appuyée sur différents critères. Tout d’abord, nous avons pris en compte l’évaporation des sujets au fur et à mesure de l’avancement du dispositif puisqu’il n’y avait aucun élément contraignant la participation. Aussi, nous n’avons récolté au final que 9 autobiographies lors de la dernière version (V3). Nous avons sélectionné 2 sujets ayant participé à la classe virtuelle 1 (CV1) (ENS1/3) et 6 à la CV2. On notera que la première CV du dispositif était aussi la première expérience de ce type pour l’enseignant-chercheur de l’atelier, même si ce dernier était accompagné d’une enseignante-chercheuse plus expérimentée – elle participe au projet JEDA depuis sa création. Au-delà du caractère expérimental de cette première CV, son horaire (midi heure française) a principalement attiré des enseignants du Vietnam pour lesquels des problèmes de connexion ont largement impacté la qualité de la discussion. On peut penser que ces problèmes ont pu limiter l’investissement dans la dernière version des autobiographies même si de manière générale, l’atelier a reçu un degré de satisfaction de 8,7 sur 10 (écart-type=2,5). Le tableau ci-dessous indique quelques éléments sociolangagiers des profils retenus.

	L1	LE	Début FR	QCM	CV
ENS1	roumain	anglais, français, espagnol	2000	6/10	CV1
ENS2	roumain	français, anglais	2001	10/10	CV2
ENS3	vietnamien	français, anglais	2006	6/10	CV1
ENS4	grec, chypriote	anglais, français, italien, allemand, turc, espagnol	2004	6/10	CV2
ENS5	albanaise	français, anglais	2019	5/10	CV2
ENS6	roumain	français, italien, anglais, espagnol	1990	7/10	CV2
ENS7	arabe	français, anglais	2007	8/10	CV2
ENS8	vietnamien	anglais, français	2013	6/10	CV2
ENS9	tunisien, arabe litt.	Français, arabe litt., anglais, italien	1994	-	CV2

Tableau 4 : Quelques éléments du profil des sujets retenus pour l’étude : langues initiales (L1), langues additionnelles (étrangères, LE), date du début de la chronologie de l’apprentissage du français dans l’autobiographie, la note obtenue au QCM de l’atelier et la participation à la classe virtuelle.

Nous voyons, de manière globale, que les sujets retenus sont des locuteurs largement plurilingues avec au moins 3 langues dans leur répertoire et qu’ils ont commencé à apprendre le français depuis au moins 14 ans. Certains enseignants (ENS5) ont compris la consigne différemment et sont partis directement de leurs expériences d’enseignement du français plutôt que celles d’apprentissage. Ils ont tous obtenu une note supérieure à la moyenne dans le QCM, portant sur les ressources qui devaient

être consultées en amont de la CV, ce qui indique le fait qu'ils ont bien été confrontés aux sources proposées à l'exception de ENS9.

4. Analyse et discussion générale

Cette partie se focalisera sur la mise en écho des données obtenues dans le processus génétique textuel de rédaction de l'autobiographie de la prononciation et les échanges enregistrés lors des classes virtuelles. Nous ferons, tout d'abord, une analyse des données pour ensuite les interpréter au regard de notre cadre théorique. Pour des raisons de confidentialité liées au lien profond entre les expériences mentionnées et l'identité des sujets (Jounin, 2014), nous ne présenterons que des extraits décontextualisés des autobiographies collectées. Nous avons également décidé de féminiser l'ensemble des sujets puisqu'il s'agit principalement de répondantes, comme c'est le cas dans les métiers de l'enseignement du FLE. Pour terminer, il nous semble important de préciser que nous ne ferons pas une analyse exhaustive des parcours de chaque sujet mais nous porterons notre attention sur l'évolution des autobiographies entre leurs versions 1 à 3 au regard de ce qu'elle permet sur le plan formatif.

4.1 L'autobiographie comme première étape préparatoire

Dans un premier temps, nous analyserons les données issues des autobiographies. Nous rappelons que les enseignantes ont été amenées à compléter trois versions de leur autobiographie à différents moments du module. Le Tableau 5 représente le nombre de mots de chacune des versions ainsi que le taux d'augmentation.

Nb mots	V1	V2	V3	V1-V2	V2-V3	V1-V3
ENS1	725	750	1130	3%	51%	56%
ENS2	514	681	1085	32%	59%	111%
ENS3	525	924	1788	76%	94%	241%
ENS4	781	781	1147	0%	47%	47%
ENS5	46	169	243	267%	44%	428%
ENS6	283	470	761	66%	62%	169%
ENS7	324	657	1031	103%	57%	218%
ENS8	546	614	947	12%	54%	73%
ENS9	700	1227	1722	75%	40%	146%
Moyenne	494	697	1095	71%	56%	165%

Tableau 5 : Nombre de mots des autobiographies des enseignants de JEDA et le taux d'augmentation entre les versions V1, V2 et V3 (en gras : les % supérieurs à 50%).

On peut remarquer que les deux phases de retour ont eu un impact majeur sur le taux de complétion, avec une augmentation moyenne entre la V1 et la V3 de 165% passant de 494 à 1095 mots. L'autobiographie étant un genre discursif particulier, elle nécessite une approche guidée sur une période importante. Les différents retours, qu'ils soient standardisés ou plus personnalisés, ont permis

aux enseignantes de prendre conscience d'éléments qu'elles n'avaient pas perçu comme centraux à la réflexion au premier abord. Deux types de profils peuvent être mis en évidence : 1) 5 enseignantes se sont largement investies dans les deux premières versions et les feedbacks plus individualisés ont eu pour impact de n'apporter que des précisions plus fines ; 2) 4 enseignantes (cases grisées) ont été plus déçues par ce genre discursif et les feedbacks personnalisés ont permis de débloquent un certain nombre de points qu'elles n'arrivaient pas à matérialiser au départ. Comme le rappelle Fabre-Cols (2004, p. 23) dans le champ du brouillon scolaire : « une grande part d'initiatives revient au sujet scripteur, et une grande part revient aussi à l'enseignant qui l'accompagne ».

Dans cette première sous-partie, nous nous intéresserons directement au processus génétique de complétion du tableau autobiographique. Nous rappelons que, pour des questions d'anonymisation des sujets, nous avons choisi de croiser les analyses plutôt que de les traiter sujet par sujet au détriment, parfois, de la compréhension globale des individus et leur parcours. Nous avons ainsi mené une analyse de contenu en repérant six éléments thématiques récurrents dont l'émergence évolue de manière spécifique entre les V1, V2 et V3. Tout d'abord, il est possible de constater que le guidage ciblé permet de verbaliser, de la part des enseignantes, la dimension émotionnelle [EMO], souvent négative, liée à la pratique de l'oral et de la prononciation. La plupart du temps, la V1 fait apparaître des blocages d'ordres linguistique et/ou de compétences dont une partie de l'origine émotionnelle n'apparaît que lors de la V3, par exemple :

- V1 : « Même si j'avais beaucoup étudié le français, je ne pouvais pas le parler. »
- V2 : « Mon accent et ma prononciation étaient précaires. »
- Guidage enseignant : Comment vous vous sentiez par rapport à ça ?
- V3 : « J'avais peur d'ouvrir ma bouche. Je pensais toujours que j'allais faire des fautes et que tout le monde va rire. »

Dans cet exemple, il est possible de constater qu'en première intention, l'enseignante est capable de repérer qu'à ce moment de son apprentissage du français, il existe un problème² au niveau de l'oral. Après la V1, les enseignantes recevaient un retour standardisé invitant à revoir leur autobiographie en précisant certains éléments généraux. Ainsi, dans la V2, son « accent » et sa « prononciation » sont personnifiées en lui attribuant une précarité qui, dans la version 3, prendra finalement la forme d'une peur ou d'un « manque de confiance en soi » [sic]. On retrouve le même procédé chez une autre enseignante :

- V1 : « J'étais incapable de dire en français autre chose que [salutations]. »
- Guidage enseignant : Pourquoi selon vous ? Est-ce que c'était des raisons linguistiques ?
- V3 : « J'avais peur de faire des fautes. »

En parallèle de ce phénomène, le processus réflexif conduit généralement les enseignantes à prendre conscience du rôle de leurs propres enseignantes dans ce phénomène émotionnel [ENS] :

- V1 : « Pas beaucoup d'effort sur la prononciation et l'accent »
- Guidage enseignant : Pourquoi pas d'effort ? Cela ne vous intéressait pas ?

² Problème, ici, est pris dans le sens de « *problem solving* » (Popper, 1999).

- V3 : « Je n'étais pas consciente de la bonne prononciation du français parce que les professeurs ne parlaient jamais de la bonne prononciation. »

Dans le même sens, d'autres enseignantes repèrent, en V3, que « il n'y avait que les professeurs qui parlaient », « mon professeur n'était pas présent », « elle corrigeait beaucoup mais n'encourageait pas trop ». Ainsi, dans les V1, les enseignantes (alors apprenantes) prennent en charge la totale responsabilité d'un problème d'ordre linguistique ou de compétences dont l'influence (au moins partielle) de leurs enseignantes de l'époque ne réapparaît que lors de la V3. Nous pouvons noter que le guidage, comme dans l'exemple précédent, ne portait pas sur l'enseignement. C'est donc bien le sujet qui a fait émerger cette dimension lors de la troisième révision.

A l'inverse, un élément apparaît chez six enseignantes soit comme bénéfique (s'il a eu lieu), soit comme négatif (s'il n'a pas encore eu lieu) : l'immersion [IMM]. En effet, cette dimension apparaît, dès la V1, puisqu'il est valorisant pour ces enseignantes - dont le français est une langue additionnelle - de pouvoir signaler un parcours de vie en France ou des postes professionnels nécessitant des échanges en français. Néanmoins, les versions 2 et 3 sont l'occasion d'amorcer une métaréflexion sur l'impact de cette immersion :

- V1 : « J'ai appris à m'exprimer en français, sans avoir peur, même si je fais des fautes. »
- V2 : « Chaque jour j'étais obligée de parler en français, donc d'utiliser mon accent et ma prononciation [...] être en contact avec des natifs. »
- Guidage enseignant : Vous aviez des peurs avant ? Cela ne vous dérange donc pas de faire des erreurs maintenant ? Concrètement, qu'est-ce que cela vous a apporté sur la prononciation ? L'oral ? L'accent ?
- V3 : « A présent, même si je fais des fautes, je pense qu'elles sont constructives. Si je parle très vite et je fais une faute alors je m'en rends compte immédiatement. »

Aussi, l'expérience d'immersion (ou à l'inverse, son absence) est perçue dès la V1 comme un élément valorisant et valorisé ; c'est bien le guidage qui conduit l'enseignante à prendre conscience des stratégies métacognitives mises en place grâce au bain linguistique. En complément, le caractère évolutif de cette écriture d'autobiographie amène les enseignantes à développer une réelle réflexivité progressive [REFLEX]. D'une part, c'est l'occasion de prendre conscience d'éléments majeurs dans leur parcours, non pris en compte lors de la V1. Ce peut être l'ajout en V2 de dix années d'apprentissage du français (primaire-collège-lycée) ou encore une période importante passée dans un autre pays où le français n'est pas une langue nationale. Dans les deux cas, ces expériences montrent, lors de la V2 et la V3, qu'elles ont influencé leurs rapports à l'accent et à la prononciation sans qu'elles aient été précisées en premier lieu. Le processus guidé de la rédaction de cette autobiographie permet de lier des événements entre eux – le fil d'Ariane de Klett (2013). D'autre part, il s'agit de montrer un processus réflexif autour d'un moment de l'apprentissage :

- V1 : « Je peux améliorer ma phonétique relativement. »
- Guidage enseignant : Que ressentiez-vous face à cela ? Est-ce que c'était motivant ou au contraire démotivant ?
- V3 : « C'est vrai que j'étais très nerveuse quand je ne pouvais pas estimer mes erreurs. Cependant, ce n'était pas démotivant. Cela m'a motivé à trouver des moyens d'obtenir une meilleure prononciation. »

Ici, l'enseignante arrive dans la troisième version de son autobiographie à verbaliser le fait que d'être confrontée à un problème (l'intelligibilité de son discours) l'a amenée à devoir trouver des solutions sous la forme de stratégies d'autoapprentissage.

Enfin, nous avons remarqué deux thématiques qui sont apparues de manière récurrente sans qu'elles soient dans nos hypothèses de départ. La première concerne des éléments psychophonétiques (Fónagy, 1983) [PSYCHOPHON] et, plus particulièrement, le /ʁ/ - souvent en lien avec une L1 en Roumain mais pas seulement. Ce phonème a été mentionné par trois enseignantes comme un point linguistique particulier et nous verrons que cette tendance a fait écho à des discussions menées lors de la CV2. La deuxième est l'apparition de manière très importante, à partir de la V2 (après les deux premiers ateliers du module), d'une terminologie spécialisée phonétique pour décrire des expériences - terminologie qui n'existe pas sous cette forme dans les V1 [CONN].

Dans cette deuxième sous-partie, nous reviendrons sur les deux questions ouvertes qui complétaient ce travail : 1) Pour moi, la prononciation c'est... ; 2) Une anecdote au sujet de mon (non)accent en français et/ou un souvenir positif ou négatif sur mon apprentissage de la prononciation du français. L'objectif était de faire émerger, à un moment donné, des représentations autour de la prononciation et de l'accent des enseignantes du dispositif afin de tracer d'éventuels changements. De manière quasi-homogène, la réponse en V1 montre clairement des représentations tournées vers une certaine normativité faisant le lien entre prononciation et caractéristiques phonémiques du système phonologique du français. Souvent cette dimension est rattachée à la capacité d'être compris ou de comprendre le locuteur francophone - souvent le « natif ». Lors de la deuxième révision (V3), on peut constater que ces représentations restent stables même si, premièrement, les points phonétiques abordés sont précisés et complétés à l'aide des connaissances des deux premiers ateliers du module (voyelles, consonnes, prosodie) et notamment sur les aspects prosodiques qui faisaient l'objet d'un atelier obligatoire. Deuxièmement, on peut retrouver aussi dans cette dernière version, certaines précisions (ou commentaires) revenant sur des éléments donnés dans l'atelier « Réflexivité enseignante sur l'accent » :

- V3-1 : « Je connais des personnes qui maîtrisent le français, mais qui ne connaissent pas ces règles. »
- V3-2 : « Je me suis rendu ainsi compte que j'ai un accent. Je ne suis pas très à l'aise avec cette idée, même si je sais que l'accent est ce qui distingue la parole d'une autre et c'est ce qui fait sur une échelle plus grande la diversité de la langue. »
- V3-3 : « Bien qu'il n'y ait pas d'accent neutre dans une langue, je pense que l'accent de la famille d'accueil reste (pour moi) un modèle à apprendre. De toute façon, il s'agit d'un accent français, et il est essentiel que je puisse m'éloigner de mon accent régional. »
- V3-4 : « Plutôt les citoyens du pays où l'on parle la langue en question ; parce que les Belges, les Suisses ou les Luxembourgeois (mais aussi les citoyens d'autres pays d'Afrique), parlent le français et ils sont eux-mêmes natifs et ils ont leur accent. Il n'y a pas un accent vrai/droit pour tout le monde, cet objectif dépend d'où on se trouve. Pas tous les natifs prononcent bien et cela on le sait très bien en se basant sur notre langue première. »

Dans ces quatre exemples, il est possible de remarquer, et de manière tout à fait spécifique à la V3, l'émergence d'un discours intérieur autour de la variation. Ce dernier ne conduit pas toujours à un changement dans ses propres objectifs de l'accent (V3-1 et V3-3) mais il témoigne d'une prise de conscience entre ses propres objectifs et une description plus empirique des langues parlées. Deux

leviers apparaissent dans ce discours intérieur : 1) la comparaison avec la variation dans sa propre langue initiale (L1) et 2) la valorisation de la diversité.

Pour terminer, les anecdotes reprises par les enseignantes peuvent se caractériser en quatre thèmes :

- Malentendu (6 enseignantes) : des malentendus portant sur des paires minimales non maîtrisées ou de faux amis qui provoquent des quiproquos déstabilisants mais humoristiques.
- Immersion (3 enseignantes) : un sentiment particulièrement positif sur l'influence de l'immersion (avec ou sans correction par les interlocuteurs) sur l'accent et la prononciation.
- Retour sur l'accent (4 enseignantes) : des retours positifs ou négatifs mais pris avec autodérision comme des moteurs de l'apprentissage.
- Enseignant (1 enseignante) : le rôle « inoubliable » et positif d'une enseignante dans le parcours d'un sujet.

Les anecdotes témoignent d'une certaine dualité entre des obstacles rencontrés au sein de situations-problèmes (parfois vécues à un moment donné comme difficiles) mais qui, *a posteriori*, mettent en évidence que les solutions trouvées ont été importantes dans la structuration de leur apprentissage.

4.2 La médiation : un processus (potentiellement) cathartique pour la réflexivité

Cette section aura pour objectif de mener une interprétation des données obtenues au cours de cette recherche-intervention à la lumière de notre cadre théorique.

L'atelier « Réflexivité enseignante sur l'accent » s'est déroulé de manière perlée sur 2 mois dont principalement 1 semaine pour le travail concret sur la plateforme. Il était le dernier atelier (au choix) d'une série de 3 ateliers composant le module « Perfectionnement linguistique ». A ce titre, nous avons pu constater que les enseignantes font émerger un « nouvel » objectif pédagogique, sous forme d'affordance (Gibson, 1979), en profitant de cet outil pour remobiliser les connaissances vues dans les deux précédents ateliers portant sur les voyelles ou les consonnes (au choix) et la musicalité du français (obligatoire). Ainsi, la terminologie et la réflexion phonético-phonologique mobilisées lors de la V2 de l'autobiographie montrent une importante évolution par rapport à la V1. De nombreux concepts sont réutilisés témoignant, soit d'une appropriation des connaissances abordées soit, et cela a été mentionné par certaines, un effet de remémoration de connaissances apprises antérieurement mais oubliées : « quelques notions je les savais déjà de l'université, mais je me suis souvenu de nombreuses notions ». On peut noter aussi que le zoom sur la prosodie et la musicalité de la langue dans l'atelier 2 obligatoire a bien provoqué un certain nombre de prises de conscience qui se retrouvent à partir des V2. Aussi, au-delà de nos attentes de formateurs de formatrices au sein du projet JEDA, nous nous sommes rendu compte que l'autobiographie pouvait servir de support pédagogique pour (re)mobiliser des connaissances disciplinaires antérieures ou nouvelles. Cette affordance peut néanmoins aussi s'expliquer au regard de la temporalité de ce premier module de formation. En effet, l'atelier « réflexivité enseignante sur l'accent » arrivait en dernier dans ce bloc pédagogique ce qui a pu jouer en faveur de le percevoir comme un espace bilan. De plus, le travail personnel et conséquent demandé aux enseignantes, alors même qu'elles enseignaient en même temps, a pu provoquer une surcharge de travail favorisant l'appropriation des premières connaissances vues. Cela rejoint la potentielle limite d'un travail réflexif autobiographique mené, certes, sur 2 mois au total mais dont l'atelier - à proprement parler - n'était ouvert que pendant une semaine. L'investissement personnel et

remémoratif était certainement supérieur à la place accordée à l'autobiographie dans la formation si on l'analyse de manière distanciée et ingénierique.

Un deuxième point qui est apparu de manière non-attendue, tant dans les autobiographies que dans la deuxième classe virtuelle, est une dimension psychophonétique (Fónagy, 1983) autour du /ʁ/. Si en tant qu'enseignant de FLE, nous avons déjà remarqué que ce phonème polarisait beaucoup d'attention, cela a été particulièrement le cas dans ce travail. En effet, quand une enseignante dit « je roulais les r, mais mes professeurs ne m'ont jamais corrigé [...] Surtout quand je suis devenue professeure et qu'une de mes élèves m'a dit que je n'ai pas le r français » (V3), une autre précise « j'ai commencé à utiliser aussi le « r » spécifique de la langue française » (V1) et une troisième d'ajouter : « nous étions persuadés que les enseignants qui prononçaient le r roulé, ne pratiquaient pas le « bon français, pas celui écouté à la TV ». On notera aussi des rapprochements entre les systèmes phonologiques des langues : « Par contre, plus le /R/ se rapprochait du son 'kh'/خ/ en arabe, plus c'était prestigieux. Les préjugés ! ». Même s'il est fortement probable que cette polarisation soit le seul résultat d'un effet particulier du groupe (éventuellement un effet collectif d'entraînement), il est intéressant de remarquer qu'un processus autobiographique peut permettre de mettre en évidence le rôle de certains phonèmes, que ce soit en termes de norme subjective ou de rapports sociophonétiques. Des auteurs, comme Lauret (2007, pp. 157-8), proposent d'intégrer, dans le bilan diagnostique, des échelles subjectives permettant de mesurer le rapport des individus avec la production de certains sons. Ces derniers peuvent réactiver des agrégats émotionnels, par exemple, le dégoût pour les sons très postérieurs (Fónagy, 1983).

Un cas est particulièrement éclairant sur ces aspects psychophonétique avec la nécessité d'un processus réflexif multicanal pour permettre une maïeutique. Nous présenterons, de manière chronologique, le développement d'un pont entre l'autobiographie et la classe virtuelle 1 chez une enseignante³ :

- V1 : « Au lycée, j'ai commencé à parler français [...] j'ai eu le bac francophone » / « Pour moi, la prononciation, c'est parler une langue. »
- Guidage standardisé de l'enseignant invitant à préciser les éléments par rapport à l'oral.
- V2 : « Pour moi, la prononciation, c'est bien parler une langue » / « Je me souviens que des fois, quand j'accompagnais des groupes de touristes français, on s'amusait à imiter mon accent, plus précisément à rouler les R. »
- Guidage enseignant : Et la prononciation ? L'accent ? L'oral ?
- CV1⁴ [22min01s à 25min14s] : « je n'arrive pas très bien à faire le /r/ à la française mais des fois je ne sais pas mais chez nous dans le pays surtout les élèves ils attendent que le prof fasse le /r/ comme ça à la française et puis bon au début j'étais un peu complexée parce que j'arrivais pas à le faire comme ils attendaient eux les élèves et puis petit à petit j'ai essayé de en fait de travailler un peu plus sur le /r/ [...] bah ce sont surtout les bons élèves qui écoutent beaucoup en français qui essaient eux à leur de prononcer avec le /r/ français [...] ça m'amuse ça me dérange pas mais j'essaie de comment dire de faire de mieux en mieux et puis bon c'est parce que je veux travailler bien je veux faire de mon mieux alors je les

³ L'auteur remercie l'enseignante d'avoir accepté de mettre en perspective plusieurs de ses productions dans le présent article.

⁴ Transcription de l'enregistrement de la classe virtuelle faite par l'auteur.

écoute je demande toujours un feedback de mes élèves [...] vous m'avez fait quelques observations dans l'autobiographie et je suis revenue sur mon autobiographie et même là j'ai mis cette remarque parce que des fois j'ai accompagné des groupes de touristes francophones dans mon pays et eux aussi ils s'amusaient des fois à prononcer avec le /r/ à rouler les /r/ comme je le faisais moi et je sais que là aussi je m'amusais j'étais pas dérangée mais au moment où j'ai commencé à enseigner le français là j'ai voulu vraiment que ça soit très bien fait ».

- V3 : « Je roulais les r, mais mes professeurs ne m'ont jamais corrigé. Ce n'est que plus tard, que j'ai essayé à prononcer le r à la française, surtout quand j'ai commencé à travailler. Surtout quand je suis devenue professeure et qu'une de mes élèves m'a dit que je n'ai pas le r français » / « Maintenant, je sais que bien parler une langue signifie arriver à se faire comprendre par l'interlocuteur, même si on a un accent. »

Cette chronologie est intéressante dans le processus génétique de l'autobiographie mais aussi dans la construction d'une réflexion autour d'expériences. Il est possible tout d'abord de constater que c'est le guidage plus précis de l'enseignant-formateur qui a permis, à l'enseignante débutante en action, de verbaliser quelque chose qui donnera lieu à un échange de près de 3 minutes lors de la classe virtuelle. Cet échange est par ailleurs très informatif. On peut y constater que c'est bien l'idée d'un enseignant au centre du dispositif (donc un référent) qui amène l'enseignante JEDA à ressentir la nécessité de travailler sur sa production du /ʁ/ (supposément canonique en français). Les mêmes retours, dans le cadre d'une pratique professionnelle de guide dans son pays, avaient été perçus comme positifs mais ce qui n'avait pas été le cas d'une autre expérience dans un centre d'appels où le mécontentement des clients était exprimé face à l'accent « étranger » de leur interlocutrice. On voit clairement apparaître l'idée d'une construction de l'insécurité linguistique professionnelle, au sens large, mais encore plus de l'enseignante (Fernández, 2012 ; Frost & Henderson, 2013 ; Gracia, 2009) lorsqu'elle associe cela à : « je veux travailler bien ». Il est d'autant plus intéressant que cette insécurité est renforcée par la nécessaire comparaison des compétences linguistiques de l'enseignante face aux apprenants de niveau avancé. L'enseignante est ainsi démunie, sur le plan pédagogique, de solutions lui permettant de décentrer le dispositif sur l'apprenant. C'est pourtant possible avec l'apport de ressources extérieures variées et en tirant profit du fait que l'enseignante connaît bien la langue initiale des apprenants et la langue enseignée (ici le français) (Bento, 2011). La fin de la classe virtuelle proposait ce type d'outils et le dernier ajout en V3 semble aller dans le sens d'une prise en compte de cette possible transformation.

Questionnant le potentiel de changement des connaissances, de conception et de comportement pédagogiques (Burrows & Miras, 2019) de ce dispositif, il a semblé intéressant de confronter les retours antagonistes de deux participantes. Notons que l'enseignante qui fait le « Retour 2 » ne fait pas partie des enseignantes sélectionnées pour cette étude puisqu'elle n'a déposé que la V1 de son autobiographie tout en participant à la CV1.

- Retour 1 : lors de la classe virtuelle 2, une enseignante raconte que [33min44s-35min10s] : « en fait j'ai remarqué aussi que les élèves ils ont différents accents qui dépendent de la région d'où ils viennent c'est à dire par exemple quand j'ai des étudiants du sud-ouest c'est pas le même accent que celui du nord et c'est pas le même accent que celui du sud de [pays nord-africain] et donc je pense que la langue maternelle elle joue un rôle dans la prononciation et dans la musique de la langue par exemple je sais pas j'ai des étudiants qui parlent avec le [r] (*apico-dental roulé*) bon c'est pas l'accent mais qui parlent avec le [r]

nous on nous a appris que le [r] c'était pas le français donc j'avais toujours tendance à corriger non il faut parler avec le [ʁ] donc ça se prononce correctement y'a pas de raisons de juger et d'être stricte par rapport à ça. »

L'enseignante du Retour 1 complète en affirmant qu'elle a déjà changé ses pratiques pédagogiques depuis la découverte de ce point.

- Retour 2 : lors de l'évaluation bilan de l'atelier, qui est automatiquement envoyée par les ingénieures pédagogiques de la formation continue, une des participantes a indiqué : « Je ne comprends pas l'objectif final de cet atelier [...] [si] c'est pour dire qu'un enseignant peut avoir un accent et peut toujours enseigner ? Sur ce principe, c'est tout à fait légitime et intéressant mais je dis que je n'ai pas d'accent, il y a un problème, je renonce mon appartenance d'origine ou d'identité ? Pourquoi devrais-je enseigner l'accent du sud, l'accent québécois à mes apprenant ? À quoi ça sert ? Est-ce qu'ils vont utiliser cet accent quand ils communiquent quotidiennement ? Est-ce que lors des examens DELF/DALF, il y a des épreuves de CO avec accent ? Un apprenant qui doit ou qui a réussi le B1 ou B2 pour aller dans le sud de la France, au Québec, il a vraiment une très grande difficulté pour comprendre les gens ? »

Le premier retour montre que l'enseignante a amorcé un changement dans les compétences qui s'est transcrit, selon elle, en un changement dans les comportements. Elle est partie de représentations transférées depuis ce qu'elle avait connu avec ses enseignants (Klett, 2013) pour prendre conscience de la variation qui existe dans son propre pays (les dialectes) conduisant ainsi à une transformation effective (déclarée) de son agir professoral. L'agentivité de l'enseignante (*free won't*) (Al-Hoorie, 2014) a donc été activée pour se dégager d'automatismes pédagogiques et représentationnels. Au contraire, le retour 2 montre l'émergence de préoccupations (Duclos, 2015) qui vont à l'encontre de ses représentations en liant l'objectif d'une certification (DELF/DALF) avec ceux de l'enseignement - le fait d'intégrer la variation et les accents dans tout dispositif pédagogique. En prolongement, il semblerait que le fait d'avoir présenté « l'accent neutre » comme un mythe sociolinguistique ait renforcé ces préoccupations. L'enseignante semble avoir compris que son objectif d'accéder à un accent normé (dominant) deviendrait illégitime pour elle et pour l'institution dans un tel cadre de pensée.

5. Conclusion

Cette étude repose sur la mise en place, de manière expérimentale, au sein d'une recherche-intervention d'un processus autobiographique portant sur une réflexivité sur l'accent d'enseignants débutant en action. Nous supposons que ce travail réflexif pourrait permettre aux enseignantes du dispositif de prendre en charge une agentivité nécessaire à la transformation de connaissances ou compétences et éventuellement de comportements. Nous avons pu clairement mettre en évidence que le suivi génétique de la rédaction de cette autobiographie est un outil pertinent et central à un accompagnement au changement. L'autobiographie peut être un levier pour guider pas à pas dans le fait de trouver sa place au sein d'une didactique de la prononciation présentant une rupture épistémologique entre comportementisme cognitif et variationnisme sociolinguistique. Néanmoins, il est clair que la seule autobiographie ne peut suffire, d'autant plus si l'on vise des changements de comportements. Aussi, le projet JEDA intègre : 1) un apport de connaissances (ressources), 2) des médiations humaines (classes virtuelles et autobiographie), 3) une autoscopie des pratiques sur le terrain. Nous pensons que confronter ces résultats préliminaires au travail autoscopique qui sera mené

dans le deuxième module de la formation (semestre 2 de l'année 2020-21) permettra de prendre conscience de l'impact de ce travail sur les pratiques effectives. De la même manière, l'interpersonnel (Vygotsky, 1934) a été central au déclenchement de changements comme cela a été le cas, lors des classes virtuelles, où les enseignantes ont confronté leurs expériences d'immersion dans différentes régions de France (Sud-Est/Ouest, Nord, Est, etc.). Seuls des échanges avec des partenaires issus d'autres environnements culturels conduisent les individus à reconsidérer la validité de leurs représentations initiales (El Maamri & Narcy-Combes, 2021). Une enseignante remarque même le *translanguaging* (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019) au sein de son répertoire lorsqu'on lui fait remarquer qu'elle a un autre accent que celui de sa langue initiale en français ayant vécu dans cet autre pays une dizaine d'années. Nous pensons donc qu'une formation continue et reconnue par les institutions est pertinente pour agir sur les connaissances, les compétences et les comportements des enseignants qui débutent dans l'action. Toutefois, il est indispensable de reconnaître que, pour entrer dans ce processus, il est nécessaire que l'individu accepte une forme d'agentivité. La dernière phrase d'une des autobiographies est révélatrice de l'aboutissement de ce processus : « Sinon, je sais que dorénavant je prononcerais mon prénom, comme dans ma langue maternelle, sans laisser tomber la voyelle /ə/. Je m'appelle Zouhour »⁵.

Liste de références

- Al-Hoorie, A. H. (2014). 7. Human Agency : Does the Beach Ball Have Free Will? Dans Dörnyei Z., MacIntyre P. D. & Henry A. (dir.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (55–72). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters [en ligne]. Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://doi.org/10.21832/9781783092574-009>.
- Bento, M. (2011). Les enseignants natifs dans les approches plurilingues : Un atout? Dans Dervin F. & Badrinathan V. (dir.), *L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (103–115). Bruxelles : E.M.E.
- Berchoud, M. J. (2013). L'intime, l'écrit, l'apprendre : des représentations aux parcours d'apprentissage, éclairages singuliers. Dans Berchoud M. J., Rui B. & Mallet C. (dir.), *L'intime et l'apprendre : La question des langues vivantes* (147–168). Bern, Berlin & Bruxelles : Peter Lang.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : Combattre la glottophobie*. Paris : Textuel.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'« approche communic-actionnelle » : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58–73.
- Burrows, A., & Miras, G. (2019). Pratiques numériques en langues : De la verbalisation à l'analyse des préoccupations enseignantes. *Alsic*, 22 (2). Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://doi.org/10.4000/alsic.3549>.
- Causa, M., & Cadet, L. (2006). Devenir un enseignant réflexif, quel discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? *Le Français dans le monde. Recherches et applications* [en ligne]. Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02044092>.
- Chater, N. (2018). *Et si le cerveau était bête? : Les nouvelles découvertes sur l'intelligence humaine*. (S.I.): (s.n.).

⁵ L'auteur remercie l'enseignante d'avoir donné son accord pour désanonymiser la citation.

Chiss, J.-L. (2009). Sciences du langage et didactique des langues : Une relation privilégiée. *Synergies Roumanie*, 4, 127–137.

Cicurel, F. (2015). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

Clerc Conan, S. (2018). La biographie langagière en formation d'enseignant-e-s : Levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 13 (1), 69–112. Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://doi.org/10.3917/cisl.1801.0069>.

Conseil de l'Europe (Éd.). (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer* volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Strasbourg: Conseil de l'Europe [en ligne]. Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.

Doquet, C. (2013). Ancrages théoriques de l'analyse génétique des textes d'élèves. Dans Calil C. B. & E. (dir.), *L'Ecole, l'écriture et la création. Etudes françaises et brésiliennes* (33–53). (S.l.): Academia Bruylant [en ligne]. Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01236152>.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics : Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford & New York, N.Y. : Oxford University Press.

Duclos, A.-M. (2015). La résistance au changement : Un concept désuet et inapproprié en éducation. *Psychologie & Éducation* 1, 33–45.

El Maamri, O., & Narcy-Combes, J.-P. (2021). Comportements transculturels et pratique langagière en langue additionnelle. Dans Zaid A. & Saidi R. (dir.), *L'interculturel à l'ère contemporaine, enjeux, pratiques et perspectives*. Paris : L'Harmattan.

Fabre-Cols, C. (2004). Les brouillons et l'école : Ce qu'a changé la critique génétique. *Le français aujourd'hui*, 144 (1), 18. Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://doi.org/10.3917/lfa.144.0018>.

Fabre-Cols, C., & Oriol-Boyer, C. P. (1990). *Les brouillons d'écoliers : Ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble, France: Revue « Tem, texte en main » : Atelier du texte.

Fernández, J. G. (2012). L'enseignement de la prononciation : Rapport entre théorie et pratique. *Revue française de linguistique appliquée*, XVII (1), 67–80.

Fónagy, I. (1983). *La vive voix : Essais de psycho-phonétique*. Paris : Payot.

Francard, M. (1997). Insécurité linguistique. Dans Moreau M.-L. (dir.), *Sociolinguistique : Les concepts de base* (170–6). Liège : Mardaga.

Frost, D., & Henderson, A. (2013). Résultats du sondage EPTiES (English Pronunciation Teaching in Europe Survey) : L'enseignement de la prononciation dans plusieurs pays européens vu par les enseignants. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité—Cahiers de l'APLIUT*, XXXII (1), 92–113. Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://doi.org/10.4000/apliut.3586>.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. New York : Psychology Press.

- Gracia, A. O. (2009). Creencias de los profesores acerca de la pronunciación y sus repercusiones en el aula. *Phonica*, 5, 48–73.
- Huvert, E. (2017). Peut-on (encore) penser à partir du cecr ? Perspectives critiques sur la version amplifiée. *Mélanges CRAPEL*, 38 (1), 27–42.
- Jounin, N. (2014). Voyage de classes : Des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers. Paris : La Découverte.
- Klett, E. (2013). Le récit autobiographique dans la formation des futurs enseignants : Un outil multiple. *Revista Sapfesu*, 36, 90–101.
- Lauret, B. (2007). Enseigner la prononciation du français : Questions et outils. Paris : Hachette.
- Menguellat, H. (2012). Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues. *Synergies Pays Riverains du Mékong*, (4), 153–169.
- Miras, G. (2019). De la correction à la médiation : La doxa terminologique en didactique de la prononciation du français comme langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16 (16–1). Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://doi.org/10.4000/rdlc.4298>.
- Miras, G. (2021). Didactique de la prononciation en langues étrangères : De la correction à une médiation. Paris : Editions Didier.
- Molinié, M. (2019). Biographie langagière. Dans Delory-Momberger, C. (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (300-303). Toulouse: ERES [en ligne]. Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://www.cairn.info/vocabulaire-des-histoires-de-vie-et-de-la-recherch--9782749265018-p-300.htm>.
- Muller, C. (2014). Écrire sa biographie langagière dans le cadre de sa formation. *Le Français Aujourd'hui*, 184, 1–6.
- Narcy-Combes, M.-F. (2005). *Précis de didactique : Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses.
- Narcy-Combes, M.-F., & Narcy-Combes, J.-P. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : Relier théories et pratiques*. Paris : Didier.
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : Pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 76, 81–94.
- Poch Olivé, D. (2004). La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 1. Consulté le 11 août 2021, à partir de <http://www.educacion.es/redele/revista1/pfds1/poch.pdf>.
- Popper, K. R. (1999). *All life is problem solving*. London & New York : Routledge.
- Randall, M. (2007). *Memory, psychology and second language learning*. Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins Pub.
- Sauvage, J. (2019). Phonétique et didactique. Un mariage contre-nature. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16 (1). Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://doi.org/10.4000/rdlc.4276>.

Schön, D. A. (1997). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Paris : Logiques (Editions).

Skinner, B. F. (1976). *About behaviorism*. New York : Vintage Books.

Thamin, N., & Simon, D.-L. (2010). Biographies langagières, compétences plurilingues et sentiments d'appartenance : Enquête auprès de cadres étrangers en entreprise internationale de la région Rhône-Alpes. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 7 (7–2). Consulté le 11 août 2021, à partir de <https://doi.org/10.4000/rdlc.2313>.

Usó Viciado, L. (2009). Creencias de los profesores en formación sobre la enseñanza de la pronunciación del español. *MarcoELE : Revista de didáctica*, 8, 1–32.

Vignes, L. (2019). Voyage dans la langue de l'autre. Analyse discursive de témoignages de professeurs de français égyptiens. *Revue TDFLE, Actes n°1*. Consulté le 11 août 2021, à partir de https://doi.org/10.34745/NUMEREV_1344.

Vygotsky, L. S. (1934). *Pensée et langage* (4ème édition). Paris : La Dispute.

Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revista de Lenguas Modernas*, 14 (14), 183–196.